

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**USO PEDAGÓGICO DEL FACEBOOK Y SU EFECTO EN EL DESARROLLO
DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL ÁREA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA**

Tesis para optar el grado de Magistra en Integración e Innovación Educativa
de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que presenta

BETTY CARMEN LÓPEZ AMÉSQUITA

Dirigida por

DRA. ROSA MARÍA TAFUR PUENTE

San Miguel, 2015

DEDICATORIA

*A la que fue una niña de 8 años,
a quien despertaban de madrugada para ir sola a
vender pan, caminaba un par de cuadras
y se sentaba en el portal de cualquier casa
para seguir durmiendo,
mi madre, Doña Lucila Amésquita Velasco,
por ser un ejemplo de vida, de lucha y entrega a los
demás.*

AGRADECIMIENTO

A los que hicieron posible la beca Presidente de la República, gracias a la cual tuvimos esta gran experiencia intelectual, profesional y personal

A todos nuestros maestros de la maestría que inspiraron la necesidad de aprender, integrar TIC, innovar y educar

A mis asesora Dra. Rosa Tafur Puente, profesores Mag. Carol Rivero Panaqué y Mag. Alberto Patiño Rivera, sin quienes no hubiera sido imposible culminar esta investigación.

A mis compañeros de estudios, provenientes de todo el Perú, con quienes compartimos alegrías, tristezas, sueños e ilusiones

A toda mi familia por su apoyo y por dejarlos un poco abandonados durante todo este tiempo dedicado a la vida intelectual

RESUMEN

El principal objetivo de la presente investigación fue determinar el efecto del uso pedagógico de la red social Facebook en el desarrollo de las competencias del área de Historia y Geografía en una muestra de 30 estudiantes del quinto grado, de entre 16 y 18 años de edad, quienes participaron en las actividades del grupo Aprendiendo en Facebook. Así mismo, este estudio se realizó bajo el enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental y se utilizó la técnica de análisis de contenido para describir el uso pedagógico del Facebook y evaluar las competencias.

Los resultados evidenciaron que el uso pedagógico del Facebook, como entorno de aprendizaje, facilita el desarrollo de competencias en el área de Historia y Geografía; específicamente de la competencia Construye interpretaciones históricas y, como parte de esta, la capacidad Elaborar explicaciones históricas. Además, este estudio describió el uso pedagógico de la red social *Facebook* como un entorno virtual de aprendizaje que permitió crear un espacio de comunicación e interacción, enlazar con recursos hipermedia relacionadas a las herramientas *Web 2.0*, facilitar el aprendizaje colaborativo y crear espacios para la metacognición.

En conclusión, el uso pedagógico del *Facebook* incrementó significativamente el desarrollo de las competencias en el área de Historia y Geografía en los alumnos que participaron en el programa de intervención Aprendiendo en *Facebook*. Los resultados de la presente investigación respaldan la idea de que esta red social, a pesar de no ser una herramienta educativa, puede ser utilizada por los docentes para desarrollar competencias, convirtiéndola en una importante herramienta pedagógica.

Palabras clave: red social, Facebook, competencias, herramientas *Web 2.0*, historia y geografía.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to determine the effect of pedagogical use of social network Facebook in the development of competences in the subject of History and Geography in a sample of 30 students from fifth grade high school, between 15 and 18 years old, who participated in activities of the Aprendiendo en Facebook group. Furthermore, this study used a quantitative approach with a quasi-experimental design. Additionally, the content analysis technique was used to describe the pedagogical use of Facebook and to evaluate competences.

Results revealed that pedagogical use of Facebook, as a virtual learning environment, facilitate competences development in the area of History and Geography, specifically in the item Building historical interpretations and, the comprised capacity to Make historical explanations. Also, this study described the pedagogical use of Facebook as a virtual learning environment that allowed the creation of communication and interaction space, linking hypermedia resources and the incorporation of 2.0 Web tools, facilitating collaborative learning and creating a metacognitive space.

In conclusion, the pedagogical use of Facebook increases significantly the competences development in the subject of History and Geography in students that participated in the intervention program “Aprendiendo en Facebook”. The results of this research support the idea that this social network, although not an educational tool, can be used by teachers to develop competences, making it an important pedagogical tool.

Key words: competences, social network Facebook, Web 2.0 tools, history and geography.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.1 Situación problemática	6
1.2. Formulación del problema	7
1.3 Justificación	8
1.4. Objetivos	9
1.5 Formulación de hipótesis	9
1.6 Identificación y clasificación de las variables	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
1. El uso pedagógico de la red social Facebook en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Historia y Geografía	11
1.1 Las redes sociales y su uso pedagógico	11
1.1.1 Nuevas formas de comunicarnos y aprender: sociedad red y conectivismo	12
1.1.2 Aproximación conceptual a las redes sociales	15
1.1.3 Tipos de redes sociales	16
1.1.4 Uso pedagógico de las redes sociales	19
1.2 El <i>Facebook</i> , su uso dentro y fuera del aula	22
1.2.1 Facebook, la red social más utilizada en el mundo: Características principales	22
1.2.2 Motivaciones y percepciones de los adolescentes sobre el uso informal del Facebook	25
1.2.3 Redes sociales personales frente a las redes sociales educativas	27
1.2.4 Enseñando y aprendiendo con Facebook	28
a) Uso del Facebook como entorno educativo	29
b) Uso del Facebook como espacio para el trabajo colaborativo	31
c) Uso del Facebook como espacio para la metacognición	33
2. El desarrollo de competencias en el área de Historia y Geografía y el uso pedagógico de la red social <i>Facebook</i>	34
2.1 Un nuevo enfoque: Las competencias	35
2.1.1 Teoría sociocultural del aprendizaje	35
2.1.2 Aproximación conceptual a las competencias según la teoría sociocultural del aprendizaje	36
2.1.3 Proceso educativo en el modelo pedagógico por competencias	39

a) Enseñanza y aprendizaje en el enfoque por competencias	39
b) Evaluación en el modelo pedagógico por competencias	42
2.1.4 Desarrollo de competencias en el área de Historia y Geografía.....	44
a) Construye interpretaciones históricas.	48
b) Actúa responsablemente en el ambiente.....	49
2.1.5 ¿Y qué puede hacer la red social Facebook para ayudar a desarrollar las competencias del área de Historia y Geografía?	50
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	54
3.1 Enfoque, tipo y nivel de la investigación	54
3.2 Diseño de la investigación	55
3.3 Operacionalización de las variables de estudio	55
3.4 Población y muestra	56
3.5 Técnica e instrumentos de recolección de datos. Diseño y validación de los instrumentos.....	60
3.6 Protocolo de consentimiento informado en la investigación.	61
3.7 Procedimientos para organizar la información recogida.	61
3.8 Técnicas para el análisis de la información.	62
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	63
4.1 Presentación, análisis e interpretación de los resultados	63
4.2 Discusión de los resultados	74
CONCLUSIONES	80
RECOMENDACIONES	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS	83
ANEXOS	89

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Tipos de redes sociales	19
Figura 2: Redes sociales 2012-2014: Porcentaje de adultos seguidores de las redes sociales	23
Figura 3: Competencias y capacidades del área de Historia, Geografía y Economía	47
Figura 4: Grupo secreto Aprendiendo en Facebook	59
Figura 5: <i>Facebook</i> como Espacio de comunicación y participación.....	64
Figura 6: <i>Facebook</i> que posibilita enlace hipermedia	65
Figura 7: Espacio para trabajo colaborativo	66
Figura 8: Espacio para la metacognición	67
Figura 9. Frecuencia de uso pedagógico del Facebook por dimensiones	68
Figura 10. Porcentaje de aciertos en el pretest y postest del grupo control	69
Figura 11: Porcentaje de aciertos en el pretest y postest del grupo control	70
Figura 12: Porcentaje de aciertos en el desarrollo de competencias en el grupo control y grupo experimental	71

INTRODUCCIÓN

Internet y las redes sociales se han convertido en poderosas herramientas de comunicación, que incluso han llevado a conceptualizar a nuestra sociedad como la sociedad red. A pesar de no ser creadas con fines educativos, los especialistas en educación observaron un gran potencial para su uso. Mientras tanto, nuestros estudiantes de Educación Secundaria hacen uso cotidiano de estas herramientas; aunque lo hacen generalmente para su entretenimiento, algunas veces lo hacen también con objetivos educativos. Por otra parte, los docentes no suelen utilizarlas en sus clases para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes; más aún, algunos se oponen al uso de las redes sociales por parte de sus estudiantes.

Por ello, la presente investigación resulta relevante pues está ampliamente aceptado que el aprendizaje tiene un fuerte componente social, las TIC y en especial las redes sociales facilitan la comunicación y las relaciones interpersonales. De esta manera, las redes sociales ofrecen múltiples posibilidades de uso pedagógico como la formación de grupos de inter-aprendizaje, compartir información, trabajo colaborativo, crear espacios de discusión, espacios para la metacognición, etc. que puede ser utilizado para fines educativos como el desarrollo de capacidades y por tanto de competencias. Considerando todo ello, nuestro estudio se titula: Uso pedagógico del *Facebook* y su efecto en el desarrollo de las competencias de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria del área de Historia y Geografía en una institución pública de Lima Metropolitana.

La presente investigación corresponde al programa de Maestría en Educación con mención en Integración e Innovación de las TIC, dentro de la línea de investigación: Integración curricular y didáctica de las TIC.

Si bien el uso de dispositivos móviles como teléfonos inteligentes y tabletas por parte de los estudiantes se convirtió en una ventaja para nuestra investigación. También, resultó ser en una limitación del estudio, pues a la mayoría de alumnos tuvieron dificultades para ingresar y utilizar a algunos de los recursos de la *Web 2.0* que estaban enlazados en las actividades del programa de intervención. A dichos recursos solo se podía acceder a través de una laptop o computadora de escritorio, que la mayoría de estudiantes no poseían por sus limitados recursos económicos.

Existen estudios previos relacionados con nuestro tema de investigación, en primer lugar Islas y Carranza (2012), quienes desarrollaron en México un estudio en el cual se buscó conocer el uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación superior ya que en su mayoría señalaron que las utilizan con fines educativos. Las autoras consideran que estos entornos permiten un espacio de diálogo, enriqueciendo el aprendizaje colaborativo y la metacognición; por lo tanto, se convierte en una herramienta metodológica para los profesores y parte de una transformación educativa.

Por otro lado y en el ámbito escolar, Moreno (2012) realizó en Argentina una investigación cualitativa de *tipo* exploratorio; analizando la forma en que los adolescentes utilizan por iniciativa propia los grupos de *Facebook*, concluyendo que lo hacen de una manera colaborativa y cooperativa, para intercambiar información, compartir tareas, interrelacionarse más cercanamente, etc.; así, mientras los alumnos utilizan las herramientas *Web 2.0*, los maestros continúan con una práctica tradicional alejada de las necesidades e intereses de sus estudiantes.

Además, Amador, Santana, García, Gurrión y Flores (2014) en su estudio concluyeron que el uso de las redes sociales es muy común entre estudiantes e incluso en los docentes del Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta en México y entre los usos académicos que le dan, está por ejemplo, el contactar compañeros y docentes, intercambiar archivos y hacer publicaciones. Una tercera

parte de los alumnos encuestados en esta investigación señalan que siempre utilizan las redes sociales como apoyo en sus materias, lo que demuestra la importancia que tienen las redes sociales en la Educación Superior. Por lo tanto, se considera necesario incrementar el uso de las redes sociales por parte de los docentes como apoyo a su práctica pedagógica siendo necesario entonces capacitarlos en el uso de estas herramientas.

Finalmente, Mercado (2014) en su investigación mixta y cuasiexperimental con estudiantes de quinto año de educación secundaria de una institución pública de Lima Metropolitana, concluyó que la red social *Facebook* es un recurso educativo complementario, que permite la inclusión de herramientas tecnológicas de la *Web 2.0* con el objetivo de lograr aprendizajes de las habilidades orales del inglés y además, permiten que los estudiantes controlen su tiempo libre para realizar las repeticiones necesarias de los ejercicios y que desarrollen las habilidades en este idioma.

Las redes sociales según Castañeda y Gutiérrez (2010) son herramientas donde los usuarios pueden crear un perfil personal de datos y compartirlos con otras personas, es decir, facilita la creación de una identidad en la red y a partir de ella formar comunidades de personas con similares intereses. Sin embargo, Suárez (2010) y De Haro (2011) señalan que las redes sociales o servicios de redes sociales son servicios de la *Web 2.0* que sirven para establecer vínculos y contactos; relacionar a un individuo con otros; permitiendo intercambiar contenidos, experiencias y opiniones; además, crear y gestionar comunidades virtuales motivados por intereses comunes.

Considerando estos aportes, podemos deducir que, tanto en un uso formal o informal y siendo utilizado en el nivel educativo básico y superior, la red social *Facebook* se constituye en un entorno de aprendizaje que facilita el aprendizaje; por lo tanto, los maestros deberíamos contar con las competencias digitales necesarias para aprovecharla con fines pedagógicos.

Nuestra investigación responde al siguiente problema: ¿Qué efectos se producen en el desarrollo de las competencias de los estudiantes del quinto grado de

educación secundaria en el área de Historia y Geografía pertenecientes a una institución pública de Lima Metropolitana a partir del uso pedagógico de la red social *Facebook*?, planteándonos como objetivo general: determinar el efecto del uso pedagógico de la red social *Facebook* en el desarrollo de competencias de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria del área de Historia y Geografía en una institución pública de Lima Metropolitana; y como objetivos específicos: describir el uso pedagógico de la red social *Facebook* después de la aplicación de un programa de intervención e, identificar el desarrollo de las competencias de los estudiantes antes y después del uso pedagógico de la red social *Facebook*.

Para lograr los objetivos propuestos hemos trabajado bajo un enfoque cuantitativo, en un nivel cuasiexperimental. Además, hemos considerado como variables de estudio: uso pedagógico de la red social *Facebook* y el desarrollo de competencias en el área de Historia y Geografía. La información fue recogida a través del análisis de contenidos de las evaluaciones de las competencias en el área curricular mencionada y de lo trabajado en el programa de intervención Aprendiendo en Facebook. Se utilizó una muestra de 30 estudiantes de quinto grado de educación secundaria de una institución educativa en Lima Metropolitana, quienes formaron el grupo experimental y, además, otro grupo con características similares que formaron parte el grupo control.

Con respecto al análisis y discusión de los resultados podemos sintetizarlo en que el uso pedagógico de la red social *Facebook* se centró en los siguientes aspectos: crear espacios para la comunicación y participación, dimensión que tuvo mayor recurrencia, lo cual corrobora que es una potente herramienta que facilita la comunicación; posibilitar el enlace hipermedia, es así que se pudo aprovechar las herramientas de la *Web 2.0* y desarrollar capacidades y competencias; crear espacios para el trabajo colaborativo, la cual es una de las características más importantes del uso pedagógico de las redes sociales, sin embargo, se presentaron dificultades para realizarlas con mayor frecuencia; finalmente, crear espacios para la metacognición, que permitió la reflexión de los estudiantes en su aprendizaje especialmente en Internet.

Con respecto al desarrollo de las competencias de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria en el área de Historia y Geografía, podemos concluir que los alumnos que participaron en el programa de intervención *Aprendiendo en Facebook* mejoraron significativamente sus competencias, comprobando que la red social *Facebook* tiene potencial pedagógico para el desarrollo de capacidades y competencias.

Las sugerencias se centran en promover y orientar a todos los agentes educativos en el uso pedagógico de las redes sociales, *especialmente Facebook*, y su potencial para desarrollar capacidades y competencias en los estudiantes.

El presente informe se divide en cuatro capítulos:

En el capítulo I se presenta la formulación del problema, la justificación y objetivos del estudio; así como, la formulación de la hipótesis e identificación de las variables.

El capítulo II se centra en el desarrollo del marco teórico, sobre el que basamos la presente investigación; además, se realizó una aproximación conceptual de uso pedagógico de las redes sociales y el desarrollo de competencias en el área de Historia y Geografía.

En el capítulo III se explica el enfoque, tipo, nivel y diseño de la investigación; así como, la operacionalización de las variables de estudio y la descripción de la población y la muestra. De la misma forma, se describe la técnica e instrumentos de recolección de datos, además, el diseño y validación de los instrumentos. Para luego, continuar con la descripción del protocolo de consentimiento informado; terminando con el procedimiento para organizar la información recogida y las técnicas para el análisis de la misma.

Finalmente, en el capítulo IV se exponen la presentación, análisis e interpretación de los resultados y la discusión de los mismos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación problemática

Existe un consenso sobre el uso de las TIC y su capacidad de desarrollar la autonomía del estudiante y el desarrollo de competencias como la investigación, organización de conocimientos, resolución de problemas, participación y gestión del trabajo colaborativo, desarrollo de proyectos personales y grupales, etc.; pero esto no es una tarea fácil (Marcone, 2010). Podemos notar que diversos factores dificultan el uso de las TIC en nuestras escuelas con la finalidad de facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los retos pendientes en la educación de nuestro país es lograr la apropiación de las TIC por parte de los docentes y así facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, preparando a los alumnos en el desarrollo de competencias que serán demandados en las universidades, institutos tecnológicos y en el futuro mundo laboral. En primer lugar, aún existen profesores que no usan las TIC en sus clases, ni siquiera tienen competencias digitales básicas de su manejo y uso pedagógico. Pues, aunque no existe una cifra exacta de los maestros capacitados en el uso de TIC en nuestro país, existe aproximadamente un 70% de docentes que han recibido algún tipo de capacitación. A pesar de esto, parece no ser suficiente, pues aún muchos no integran las TIC a su práctica pedagógica mostrando apatía y desinterés frente a estos recursos. En segundo lugar los docentes no desarrollan competencias en sus alumnos. Están aún preocupados sólo por los contenidos y

la memorización de los mismos, a pesar de que la metodología constructivista promueve lo contrario (Balarin, 2013).

Asimismo, otro factor que debemos considerar es que la infraestructura y la implementación de las herramientas tecnológicas que existen en las escuelas públicas son siempre escasas, lo cual hace difícil acercar las TIC a los alumnos con fines educativos. En el Perú, aproximadamente la mitad de instituciones de educación secundaria no cuentan con conexión a internet y a pesar de los distintos gobiernos han tratado de implementar con computadoras a las instituciones a su cargo, con el tiempo éstas quedan obsoletas y no satisfacen las necesidades educativas actuales. Tal como sucede en la institución educativa donde se realizó la investigación, cuya Aula de Innovación Pedagógica no atiende a la totalidad de la población estudiantil con la frecuencia necesaria.

Actualmente, las redes sociales, en primer lugar *Facebook*, son utilizadas por gran cantidad de adolescentes y se constituyen en entornos donde ellos interactúan diariamente a través de sus teléfonos (Futuro Labs, 2014), las que podrían ser empleadas como herramienta para promover un mayor desarrollo de capacidades y por ende de competencias. Más aún, cuando este enfoque curricular no es asumido correctamente por la mayoría de docentes, quienes desconocen estrategias didácticas para desarrollarlas. Lo que respalda la idea de que es necesario cambiar la práctica pedagógica tradicional, vertical, memorista y mecánico apoyados por las TIC, en este caso por las redes sociales.

1.2. Formulación del problema

Frente a lo explicado, planteamos el siguiente problema:

¿Qué efectos se producen en el desarrollo de las competencias de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria en el área de Historia y Geografía pertenecientes a una institución pública de Lima Metropolitana a partir del uso pedagógico de la red social *Facebook*?

1.3 Justificación

Está ampliamente aceptado que el aprendizaje tiene un fuerte componente social. Las TIC y en especial las redes sociales facilitan la comunicación, acercando a las personas que tienen los mismos intereses y necesidades, como por ejemplo aprender (Solomon & Schrum, 2010). De esta manera las redes sociales ofrecen múltiples posibilidades de uso, como la formación de grupos de inter-aprendizaje, compartir información, trabajo colaborativo, crear espacios de discusión, etc. que puede ser utilizado para fines educativos.

Se puede agregar que, en nuestra experiencia pedagógica distinguimos que el uso de las redes sociales, especialmente el *Facebook*, motiva a los alumnos a participar activamente en su proceso de aprendizaje; además de interactuar con sus compañeros con fines educativos, lo cual será aprovechado para lograr la integración de las TIC a nuestras clases.

En los últimos años se ha intentado, sin éxito, cambiar la enseñanza tradicional, memorista, pasiva y mecánica por una enseñanza que busque desarrollar competencias. Como prueba de ello, los resultados deficientes de nuestros estudiantes en las últimas pruebas internacionales; donde se evidencia que tan solo hemos tratado que acumulen información sin poder utilizarlas en contextos problematizados. A pesar de ello, no existen estudios realizados donde se determine el efecto del uso pedagógico de las TIC, menos de las redes sociales, en el desarrollo de competencias en áreas específicas del plan de estudios de educación básica, como es el caso del área curricular de Historia y Geografía.

La investigación realizada se justifica debido a que los conocimientos encontrados constituyen significativos aportes a nivel teórico, práctico y social. Los resultados de nuestro estudio se pueden extrapolar a otras poblaciones de características similares y ser sustento de futuras investigaciones.

1.4. Objetivos

Objetivo General

Determinar el efecto del uso pedagógico de la red social *Facebook* en el desarrollo de competencias de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria del área de Historia y Geografía en una institución pública de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos

- Describir el uso pedagógico de la red social *Facebook* en el área de Historia y Geografía del quinto. grado de educación secundaria en una institución pública de Lima Metropolitana, después de la aplicación de un programa de intervención.
- Identificar el desarrollo de las competencias de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria en el área de Historia y Geografía en una institución pública de Lima Metropolitana, antes y después del uso pedagógico de la red social *Facebook*.

1.5 Formulación de hipótesis

El planteamiento de hipótesis es el siguiente:

- Ho El uso pedagógico del *Facebook* no incrementa significativamente el desarrollo de las competencias de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria en el área de Historia y Geografía.
- H1 El uso pedagógico del *Facebook* incrementa significativamente el desarrollo de las competencias de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria en el área de Historia y Geografía.

1.6 Identificación y clasificación de las variables

Las variables trabajadas en la presente investigación fueron:

Variable independiente:

Uso pedagógico de la red social *Facebook*

Variable dependiente:

Desarrollo de competencias de los estudiantes de quinto grado en el área de Historia y Geografía.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. El uso pedagógico de la red social Facebook en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Historia y Geografía

La escuela de siglos pasados y la escuela actual no habrían sido tan diferentes de no ser por la aparición y desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y todo lo que conlleva para nuestra sociedad. Con el desarrollo de la *Web 2.0*, desde inicios del siglo XXI se produce un fenómeno social basado en la comunicación e interacción. Es dentro de este contexto que, las redes sociales, entre ellas *Facebook*, se nos presentan como herramientas que son utilizadas día a día por millones de personas en todo el mundo. Entonces, ¿seremos realmente conscientes de las potencialidades de este tipo de recurso?, ¿cómo pueden ser aplicadas en el ámbito pedagógico? En este capítulo iniciamos con el referente teórico que guía nuestra investigación o teoría general (Sauto, 2005), para después realizar una aproximación conceptual al uso y características de las redes sociales, al final del mismo nos centraremos en la red social *Facebook* como entorno educativo.

1.1 Las redes sociales y su uso pedagógico

Las redes sociales son relaciones propias de los seres humanos que vivimos en sociedad; además, es importante aclarar que se originaron mucho antes de la aparición del Internet o de las nuevas tecnologías. Según nos explica Castells (2006) las redes sociales son estructuras sociales que podrían ser representadas gráficamente por nodos y aristas. Así, los primeros representarían a los individuos

que pertenecen a una red social y las aristas a las relaciones entre todos los sujetos que la conforman. Es importante tener en cuenta lo mencionado para comenzar a entender el término enmarcado en el contexto de las TIC. Sobre las redes sociales exponemos a continuación una aproximación conceptual, los tipos de redes sociales y alcances sobre su uso pedagógico; previamente desarrollamos los paradigmas y teorías más generales tratando aspectos importantes sobre la sociedad red (Castells, 1996) y el conectivismo (Siemens, 2004).

1.1.1 Nuevas formas de comunicarnos y aprender: sociedad red y conectivismo

El título de esta parte del marco teórico contextual trata de sintetizar los grandes cambios que se han producido gracias al desarrollo de la tecnología en las últimas décadas. Internet y las redes sociales son importantes para explicar estas transformaciones. Primero, trataremos acerca de la sociedad red para analizar las nuevas formas de vivir y comunicarnos. Posteriormente, resumiremos la teoría del conectivismo para analizar cómo ha cambiado nuestra forma de aprender. Es interesante entonces plantear algunas preguntas: ¿Cómo ha cambiado nuestra sociedad a partir del desarrollo vertiginoso de las TIC?, ¿qué cambios deberían producirse en las teorías de aprendizaje para explicar la forma de aprender y enseñar en nuestros tiempos? ¿Cuál es el impacto de las redes sociales en el aprendizaje?

Castells (1996, 2006) afirma que, si bien las redes sociales han existido desde la antigüedad y son parte de la historia del ser humano desde que debía aprender a satisfacer sus necesidades más básicas, es ahora que con las TIC toman más poder. Esta estructura social conformada por redes se denomina sociedad red. El autor señala que si bien la sociedad no es determinada por la tecnología, el desarrollo de las TIC ha creado una base material para que se facilite la comunicación, organización e interacción de las redes sociales. Así, las redes pueden desarrollar su dinamismo, horizontalidad y flexibilidad, pero, al mismo tiempo, se produce una reorganización del poder.

La sociedad red es la sociedad en la que vivimos, donde Internet se ha convertido en el entorno en que nos comunicamos, interactuamos, trabajamos e incluso aprendemos. Según señala Castells (2001, 2005) la sociedad red sin Internet no podría existir, así Internet deja de ser solo una herramienta tecnológica para convertirse en un medio de comunicación popular y accesible a todos, cambiando la forma de comunicarnos, obtener y transmitir información. El poder que ha conseguido crea polémica y preocupación en muchos, pero no existen suficientes investigaciones que fundamenten las ideas de sus detractores. En todo caso Internet es el centro de la sociedad de nuestros tiempos y refleja sus características, existe y eso ya no se puede cambiar.

A lo largo de la historia, las estructuras sociales superiores mantenían el control pues las redes sociales no tenían la tecnología para que esta situación cambie; sin embargo, gracias a los avances tecnológicos de las últimas décadas, en la sociedad red los individuos o nodos logran autonomía, pueden interactuar con redes más amplias, sin límites de tiempo y espacio para que interactuar. No obstante, la tecnología por sí sola no solucionará los problemas de los países, se necesita - además de disminuir la brecha digital- hacer transformaciones culturales, organizativas e institucionales para desarrollar todo el potencial de las redes. Estas afirmaciones son compartidas por Bates (2006), quien hace la misma aseveración acerca de la educación y la tecnología, señalando que emergerán nuevos y más eficaces métodos de enseñanza si las instituciones educativas y los profesores empiecen a comprender el poder y potencial de las TIC en educación.

Por consiguiente, si se afirma que la tecnología ha cambiado nuestra sociedad, es natural que lo mismo suceda con la educación y el aprendizaje. Al respecto, Siemens (2004) afirma que el conectivismo es una teoría que puede explicar el aprendizaje en nuestros días, tiempos actuales en que la información se presenta en enormes cantidades y la tecnología efectúa diversas tareas básicas que realizábamos anteriormente. En otras palabras, a diferencia de teorías del aprendizaje como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo que han sido

planteadas al margen de la tecnología y el Internet, el conectivismo puede explicar cómo se aprende con la mediación de las tecnologías.

Para el autor (2006), el aprendizaje es un proceso de creación de redes, donde la conexión es lo más importante. Actualmente, el conocimiento dejó de existir sólo en fuentes como los libros, también existe en otros contextos o entornos como las redes sociales. Es así que, el conocimiento reside en las redes y van cambiando rápidamente, por lo que las redes nos servirán para mantenernos actualizados y en aprendizaje permanente. De ahí la importancia de que el estudiante pueda crear redes que contengan nodos que le proporcionen conocimientos especializados y relevantes. Los nodos pueden ser personas, organizaciones, sitios *webs*, libros, etc.

A pesar de que la afirmación de Siemens sobre el conectivismo como una nueva teoría del aprendizaje ha sido puesta en duda por algunos investigadores como Zapata-Ros (2012), este mismo señala que las ideas detrás del conectivismo han tenido gran impacto en el mundo académico y que supera a otras teorías de aprendizaje cuando se trata de interpretar los efectos, ventajas y entender cómo se produce el conocimiento en entornos tecnológicos virtuales y de redes, por lo que se debe continuar con el desarrollo de las investigaciones al respecto.

En base a los conceptos vertidos por Castells y Siemens, resaltamos la importancia que tienen las TIC y en específico Internet para la educación. Los docentes y todo aquel responsable de la educación en nuestra sociedad, debe entender que llenar de computadoras la escuela no es la meta principal, sino reconocer el potencial pedagógico de Internet y cambiar las estructuras en las que se desarrolla la escuela. Es trascendental que la escuela tome en cuenta estos principios, que deje de ser un ente aislado para convertirse en un nodo real, capaz de interactuar con toda la red y así propiciar aprendizajes en los alumnos que vayan más allá de sus paredes y de sus horas formales de clase. Para ello se podrían usar pedagógicamente los servicios de redes sociales (SRS).

1.1.2 Aproximación conceptual a las redes sociales

Considerando los rápidos avances de la ciencia y tecnología y todas las posibilidades que le ofrece a la educación, consideramos necesario hacer un deslinde conceptual sobre las redes sociales. Dejando de lado la definición sociológica de Castells (2006) citado anteriormente, y enmarcándonos en nuestra investigación, presentaremos las definiciones de redes sociales relacionadas a las TIC y sus principales características.

Castañeda y Gutiérrez (2010) plantean que las redes sociales son “herramientas telemáticas que permiten a un usuario crear un perfil de datos sobre sí mismo en la red y compartirlo con otros usuarios” (p. 25). Sin embargo, Suárez (2010) y De Haro (2011) señalan que las redes sociales, también denominados servicios de redes sociales, son servicios *web* que sirven para establecer vínculos y contactos; relacionar a un individuo con otros; intercambiar contenidos, experiencias y opiniones; además, crear y gestionar comunidades virtuales; todo ello motivados por intereses comunes. Uno de los primeros SRS fue el *Sixdegrees*, nombre relacionado a la teoría de los seis grados planteado por *Frigyes Karinthy* que quiere decir que podemos conectarnos con una persona a partir de tan solo cinco intermediarios.

Siguiendo a De Haro (2011) si hablamos de Servicios de Redes Sociales de forma estricta, notamos que tienen como finalidad primordial facilitar la comunicación entre las personas. Para ello, los SRS permiten que los contactos interactúen a través de diferentes canales:

- Mensajes en el perfil de nuestros contactos (por ejemplo, el muro de Twitter).
- Posibilidad de compartir recursos digitales con los demás (fotografías, video, música, páginas *web*, etc.)
- Sistemas de conversación en grupo, como los foros de discusión.
- Posibilidad de escribir artículos extensos, como los blogs de Ning.
- Posibilidad de enviar mensajes privados a otra persona en el interior de la propia red.
- Mensajes en los objetos digitales creados por otros (videos, fotografías, etc.)

- Creación de grupos de interés para tratar sobre temas específicos.
- Chat para hablar en tiempo real con los contactos u otros miembros de la red.

Por ende, las redes sociales tienen algunas características comunes. Entre ellas podemos señalar que permiten gestionar a los miembros de la red; tienen integradas herramientas de comunicación, tanto sincrónica como el chat y asíncrona como los mensajes privados; es posible crear grupos de comunicación privados y dentro de ellos enviar mensajes a varias personas a la vez. Además, existe la posibilidad de la publicación social; ésta es tal vez la mejor característica de las redes sociales. Los usuarios pueden publicar, evaluar, comentar y recomendar recursos. Por otro lado, la seguridad es siempre un tema importante, la posibilidad de restringir la información que publicamos, y así mantener nuestra privacidad es una herramienta poco utilizada - especialmente por los estudiantes adolescentes (De Haro, 2011; Roig, Mengual & Rodríguez, 2013).

Considerando lo afirmado por los diversos autores, creemos que los servicios de redes sociales son herramientas que permiten la comunicación y la interacción entre las personas, convirtiéndose en herramientas de gran impacto en los adolescentes y en la sociedad en general. De aquí nace la posibilidad de ser utilizadas pedagógicamente, constituyéndose en un potencial para los fines de la práctica educativa. Como bien lo señala Castells (2001) "lo maravilloso de la tecnología es que la gente acaba utilizándolo para algo completamente distinto de su destino original" (p. 222), en este caso son los docentes que nos planteamos el reto de usar los servicios de redes sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia nuestro objetivo principal: lograr aprendizajes.

1.1.3 Tipos de redes sociales

Existe una gran diversidad de clasificaciones acerca de las redes sociales, por lo que nos hemos centrado en las que son más relevantes para entender el uso pedagógico de estas herramientas. Así, clasificamos a las redes sociales en dos

grupos generales: las redes sociales por su temática o fin para el que han sido creados y las redes sociales según el tipo de relaciones que establecen.

Según el fin para el que han sido creados, tenemos: a) las redes sociales personales o redes sociales estrictas, b) las redes sociales profesionales, c) las redes sociales educativas y d) las redes sociales de contenidos.

a) Las redes sociales personales no tienen temática específica, su objetivo principal es facilitar las relaciones entre personas y su objeto de interés es la propia relación en sí, están compuestas por millones de usuarios que desean compartir sus intereses personales y tener la posibilidad de relacionarse dentro de la red de diferentes maneras y en varios niveles, relacionan a las personas a través de las diferentes herramientas que ofrecen como el chat y los comentarios, permiten crear un perfil, compartir contenidos, etc. entre ellas se encuentran *Facebook*, *Tuenti* o *Google+*.

b) Por otro lado, las redes sociales profesionales –como *Linkedin* o *Xing*- que sirven para poner en contacto a las personas que buscan trabajo con las que lo ofrecen, los usuarios detallan en sus perfiles su ocupación, sus habilidades y experiencia.

c) También existen las redes sociales educativas, son las que tienen como objetivo facilitar la comunicación, con la finalidad de colaborar y trabajar conjuntamente en la red para lograr aprendizajes.

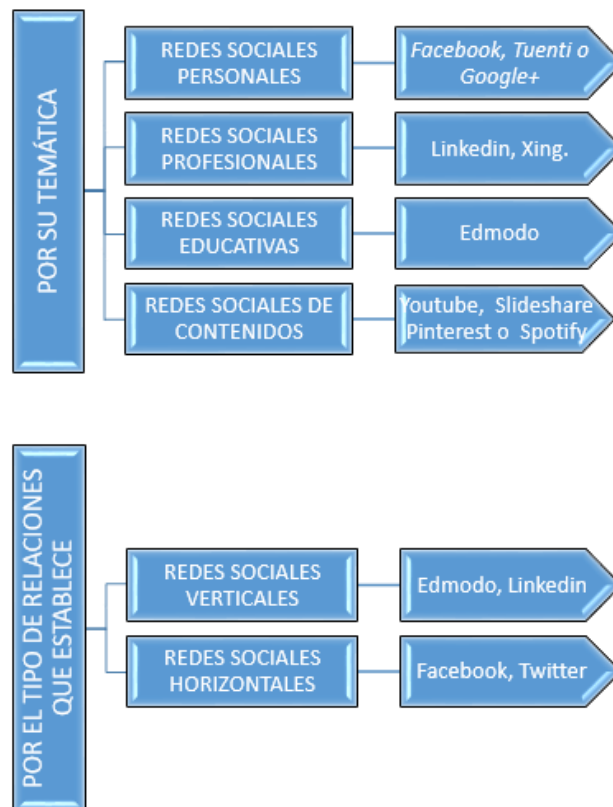
d) Finalmente, las redes sociales de contenidos, que nacen a partir del interés por compartir recursos digitales como fotografías, videos, referencias bibliográficas, música, etc. manteniendo interconectados a sus usuarios, por ejemplo, *Youtube*, *Flickr*, *Delicious*, *Slideshare* *Pinterest* o *Spotify*, entre muchas otras. Es necesario aclarar que estas últimas también podrían ser consideradas redes sociales pues cumplen con las características de toda red social, explicadas en el subtítulo

anterior, aunque su objetivo primordial sea otro distinto al de solo mantener en contacto a las personas o usuarios, es una tendencia de todo servicio de la *Web 2.0* dar características de red social a los servicios que ofrecen en las diferentes páginas *web* (De Haro, 2011; Maíz & Tejada, 2013; Roig, Mengual & Rodríguez, 2013).

Otra forma de clasificar las redes sociales es considerando los tipos de relaciones que se pueden establecer. Así tenemos las redes sociales verticales, son aquellas que permiten crear su propia red, pero con acceso restrictivo. Por ejemplo, una red social educativa que mantiene la conexión entre profesor, alumnos y padres; pero que no permite que los alumnos se relacionen con alumnos de otros centros o cualquier otro que no esté en su grupo, ni tampoco que se relacionen demasiado entre ellos. Un ejemplo de este tipo de red es Edmodo. Contrariamente a este, tenemos las redes sociales horizontales que permite la interacción de manera más libre y que no tienen una temática definida; es decir, cualquiera puede participar integrándose a una red que ya está establecida. El principal ejemplo de este tipo de red es *Facebook* (De Haro, 2011).

Para esquematizar lo explicado, presentamos la siguiente figura:

Figura 1: Tipos de redes sociales



Adaptación de “Redes sociales para la educación”, De Haro, 2011:50; “La utilización de redes sociales desde una perspectiva educativa”, Maíz y Tejada, 2013:308; “Internet como medio de información, comunicación y aprendizaje” Roig, Mengual y Rodríguez, 2013:214.

Como observamos en la figura 1, existen diversos tipos de redes sociales que pueden ser utilizadas con objetivos distintos. Muchas de ellas pueden formar parte de las herramientas que el profesor utiliza para comunicarse e interactuar con sus estudiantes con fines pedagógicos. No solo se utilizan porque son populares o porque hay disponibilidad y variedad de redes sociales, sino porque pueden mejorar el aprendizaje.

1.1.4 Uso pedagógico de las redes sociales

El contexto escolar formal suele caracterizarse por la comunicación, la colaboración y el trabajo en conjunto, todo ello puede realizarse presencialmente o de manera virtual utilizando Internet. Una de las herramientas que sirven para este fin son las

redes sociales. En los siguientes párrafos analizamos las formas como pueden utilizarse con la finalidad de producir aprendizaje.

Para estos fines y según lo señalado por Maíz y Tejada (2013), las redes sociales pueden convertirse en:

- Redes personales de aprendizaje: Fuentes de información que ayudan a cumplir objetivos tanto a nivel personal como profesional.
- Comunidades de práctica: Grupo de personas con intereses afines se unen para una tarea concreta.
- Comunidades de aprendizaje: Grupo de estudiantes que aprenden juntos.
- Redes de asignaturas: Crear una red para una asignatura con objeto de consultar dudas, realizar trabajos; estableciendo un diálogo entre profesores y alumnos, incluyendo a padres.
- Redes de comunidades para crear grupos de consulta: Los alumnos pueden ponerse en contacto para consultar sus dudas al profesor.
- Grupo como tablón de anuncios de la asignatura: El profesor puede publicar las tareas del día, así como colgar anuncios, dejar mensajes, etc.
- Grupos de alumnos: Los alumnos para realizar trabajos escolar, pueden utilizarlos como foros para debatir sobre alguna cuestión o los muros para dejar algún mensaje o comentario que contribuya a la realización del trabajo;
- Grupos de clase: Con información privada a la que solo los miembros del grupo tienen acceso.
- Tutorización de trabajo: A la hora de trabajar en un grupo dentro de una red social, ésta puede contribuir a que el profesor tutorice el trabajo de la forma más eficiente.

Según afirma Alemany, citada por Camacho (2010), las redes sociales nos proporcionan un entorno con múltiples herramientas y materiales que van desde sonidos, imágenes, videos, entre otros; que provocan en el estudiante un compromiso activo en la adquisición de sus conocimientos. Así también, De Haro (2011) afirma que son una eficaz herramienta que permite poner en contacto a las personas entre sí y, además, permite aprovechar todas las otras herramientas que

la *Web 2.0* nos ofrece como *blogs*, *wikis*, *podcasts* e incluso otras redes sociales; y que existen muchas ventajas en su uso educativo, donde destaca principalmente compartir información y crear nuevos conocimientos; en suma formar redes de aprendizaje virtual.

Al respecto, Medina, Cacheiro y Sánchez (2011) establecen criterios importantes para convertir las redes sociales en comunidades de aprendizaje donde se pueda aprovechar todo su potencial. Considerando lo que señalamos en el párrafo anterior, afirmamos que para formar redes de aprendizaje virtual, el docente debe plantear proyectos donde los estudiantes se sientan implicados; definir las competencias a alcanzar; plantear actividades de investigación compartida con todos los miembros; utilizar objetos, escenario e intereses comunes al grupo; interactuar con empatía, fluidez y confianza; promover la colaboración; despertar el interés y conectarse con las motivaciones propias de los estudiantes; evaluar la pertinencia y el nivel de logro entre lo que se planificó y lo que se logró para poder tomar decisiones de mejora. De esta forma el estudiante sentiría la necesidad de descubrir y avanzar en las actividades que considera importantes. En conclusión, aprender en redes sociales es una forma de aprender diferente, donde se pueda construir el conocimiento e intercambiarlo, aprender en equipo, reflexionar y comprometerse a una mejora personal permanente.

Por lo analizado anteriormente, coincidimos con diversos autores (Martínez & Suñe, 2011; Suárez, 2010; Román & Martín, 2014, The Education Foundation, 2013) que consideran a las redes sociales como una potencial herramienta educativa que debe integrarse al quehacer diario de maestros y alumnos, tanto dentro como fuera de clase. Además, el uso pedagógico de las redes sociales puede contribuir a desarrollar en el estudiante diversas competencias y habilidades que contribuirán a su desarrollo cognitivo, social y personal en general y a los aprendizajes escolares en particular. A nuestro entender Facebook sería la red social con mayores posibilidades para este fin. Por otra parte y sobre lo explicado por Medina, Cacheiro y Sánchez (2011) nos reafirmamos en la idea de que las tecnologías son solo herramientas, lo que realmente va a producir la diferencia es

el cambio de las metodologías, el cambio de las concepciones de lo que el alumno debe aprender y cómo aprender, por lo consideramos importantes los criterios que nos plantean.

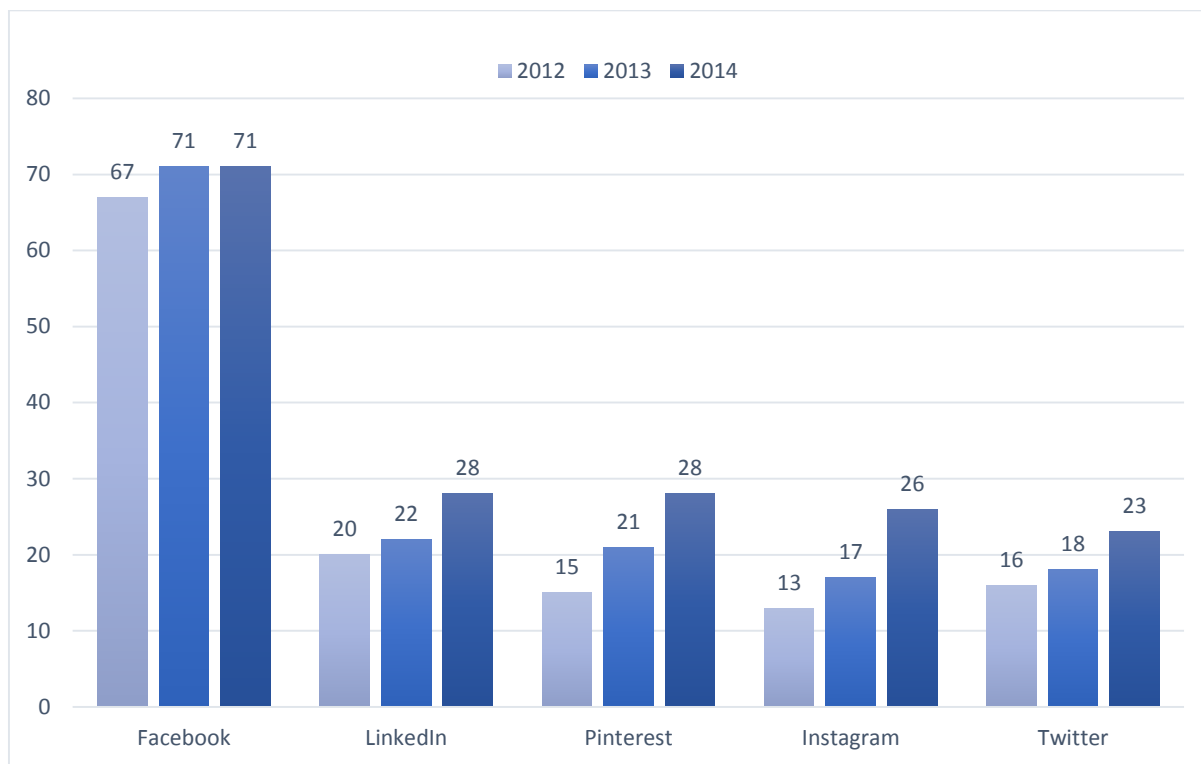
1.2 El *Facebook*, su uso dentro y fuera del aula

Las nuevas tecnologías nos ofrecen nuevas formas de relacionarnos. Las redes sociales son un buen ejemplo, entre ellas *Facebook* que se mantiene como la red social con más usuarios. En esta parte de nuestro marco teórico contextual hacemos una breve descripción de las características de esta red social relacionadas al uso que le dan los adolescentes de manera informal y al uso pedagógico que le dan los docentes y estudiantes incluyendo sus posibilidades de aplicación dentro y fuera de las aulas.

1.2.1 *Facebook*, la red social más utilizada en el mundo: Características principales

El servicio de red social *Facebook* fue creado en el 2004 por el estadounidense de Harvard Mark Zuckerberg, programador que estudió en Harvard y creó en un primer momento esta red social dirigida a alumnos del nivel superior, para posteriormente en el 2006, ampliarlo para personas desde los 13 años. Actualmente, *Facebook* está disponible en 42 idiomas y es la red social más utilizada en el mundo, con más de ocho millones de usuarios.

Figura 2: Redes sociales 2012-2014: Porcentaje de adultos seguidores de las redes sociales



Tomado de: Pew Research Center's Internet Project Surveys, 2014.

Como observamos en la figura 2, mientras que en los últimos años la red social *Facebook* ha continuado con su primacía frente a otras redes sociales, constituyéndose como la red social más popular, las demás se han mantenido relegadas por esta red social ya que no han llegado ni al 50% del porcentaje de usuarios de la misma. No obstante, es importante resaltar que las otras redes sociales como *LinkedIn*, *Pinterest*, *Instagram* y *Twitter* han elevado su número de usuarios entre el año 2012 y 2014, lo que no ha sucedido con *Facebook*. En síntesis, a pesar de tener más de 11 años en Internet la red social *Facebook* es la red social más utilizada según las últimas encuestas.

Si nos limitamos al uso del Facebook por parte de adolescentes, esta red social aún permanece en el primer lugar con más del 24% de adolescentes quienes señalan que lo usan constantemente y poco más del 50% de adolescentes dicen que lo usan varias veces al día. Debido a que el acceso de los adolescentes a Facebook se ha facilitado con la presencia de los teléfonos inteligentes con

conexión a Internet, más de las tres cuartas partes de los adolescentes se conectan a través de estos dispositivos y poco más del 70% utiliza más de una red social (Pew Research Center, 2015).

En el Perú existen más de doce millones de usuarios de *Facebook*, cifra que la ubica como la red social con más usuarios en nuestro país. En los últimos años *Facebook* ha mantenido un nivel de crecimiento aproximado de 25% cada año. Del total de usuarios cerca al 50% se conecta a *Facebook* a través de su teléfono (Futuro Labs, 2014).

Tabla 1: Distribución de usuarios por franja de edad – Enero 2014.

Rango de edad	Enero 2012	Enero 2013	Enero 2014	Variación % 2012-2013	Variación % 2013-2014
13 a 15 años	950.700	972.440	1,020.000	2%	5%
16 A 17 años	942.760	1,174.400	1,360.000	25%	16%
18 a 24 años	2,699.320	3,400.280	4,400.000	26%	29%
25 a 34 años	1,924,520	2,476.040	3,200.000	29%	29%
35 a 44 años	861,440	1,143.500	1,460.000	33%	28%
45 A 54 años	394.080	526.360	680.000	34%	29%
55 A 63 años	133.240	185.720	240.000	39%	29%
64 años a más	80.160	103.140	140.000	29%	36%

Tomado de Futuro Labs, 2014.

Si dividimos la cantidad total de usuarios en grupos de edades, podemos observar en la tabla 1 que el porcentaje de usuarios adolescentes entre los 13 a 15 y 16 a 17 años de edad ha crecido entre los años 2012, 2013 y 2014. No obstante, también es interesante notar que en el grupo de adolescentes de 16 y 17 años la variación de su crecimiento ha disminuido de 25% a 16%.

Por otra parte, *Facebook* es tal vez la red social más completa, en ésta podemos crear perfiles personales y páginas de instituciones, empresas o grupos que tienen ciertos intereses; es posible también escribir tanto mensajes públicos como

privados; además, crear grupos abiertos, secretos y cerrados; en los muros de estos grupos es posible establecer espacios de discusión o foros; nos permite la creación de listas de amigos que pueden usarse para establecer diferentes grados de acceso a nuestros datos y finalmente, existe gran cantidad de aplicaciones desarrolladas de manera externa a *Facebook*, que permite realizar una gran cantidad de acciones, las cuales se van actualizando constantemente (De Haro, 2011).’

Después de analizar los datos estadísticos presentados en esta parte de nuestro trabajo y las características principales del *Facebook*, nos reafirmamos en señalar que siendo ésta la red social más utilizada por nuestros alumnos, específicamente del nivel secundaria, puede convertirse en un recurso potencial para el desarrollo de aprendizajes. Aún más, si tomamos en cuenta que ellos se comunican e interactúan diariamente a través de esta red de una manera informal.

1.2.2 Motivaciones y percepciones de los adolescentes sobre el uso informal del Facebook

Como hemos visto en los datos estadísticos anteriores, Facebook es un entorno cotidiano para los adolescentes de nuestro país; es aquí donde pasan la mayor parte de su tiempo libre, donde se desarrollan social, emocional e incluso cognitivamente. Partimos de estas afirmaciones para plantearnos la pregunta: ¿Qué ventajas o posibilidades traería el uso informal del Internet y en específico de las redes sociales en la educación formal? A continuación diferenciamos los conceptos de educación formal y no formal y analizaremos la relación entre estos aspectos y el uso del *Facebook*.

La escuela no es la única que se encarga de educar, la educación sobrepasa límites físicos e incluso temporales que la escuela trata de establecer. En el siglo XIX cuando se da origen a la escuela, se quiso transferir la educación a esta institución; actualmente, se está revalorizando la educación que se produce alejada de esta institución formal. Por consiguiente, podemos distinguir tres tipos de educación: La

formal, la informal y la no formal. En principio, la educación formal es la que se produce en las escuelas, es intencional, con propósitos formativos, es sistemático y limitado en el tiempo y el espacio, y está dirigido por profesionales educadores. La educación informal es la que se recibe de las TIC, medios de comunicación, grupos sociales diversos, de experiencias culturales, entre otros; la educación informal es inconsciente y al mismo tiempo no es deliberada ni sistemática. Finalmente, la educación no formal constituye a todas las instituciones, actividades, ámbitos de educación que no son escolares, pero que tienen objetivos educativos; por ejemplo, un programa de alfabetización, campañas de reciclaje de una municipalidad; es decir, es intencional, tiene objetivos educativos, pero no está enmarcada dentro de la escuela (Quintana, 1991).

Analizando lo anterior, notamos que el uso del Facebook por parte de los adolescentes se enmarca dentro de la educación informal, pero con características muy particulares. En sus investigaciones Fewkes y McCabe (2012) y Erjavec (2013) señalan que los estudiantes consideran que esta red social podría utilizarse como herramienta educativa. Sin embargo, Erjavec (2013) afirma que los adolescentes relacionan *Facebook* con entretenimiento y la escuela como trabajo. A pesar de lo señalado y de acuerdo a la autora, los estudiantes lo utilizan regularmente para complementar o incluso reemplazar los aprendizajes de las clases, pero no lo hacen intencionalmente; su objetivo es solo cumplir con sus tareas escolares y reducir la tensión emocional de su día a día. Es así como, utilizan el *Facebook* no solo como un apoyo social y emocional, sino también para intercambiar información, organizar sus trabajos en grupo, comunicarse con los profesores e incluso para mejorar sus habilidades en el uso de la tecnología.

Scearce, Kasper y McLeod (2010) y Boyd (2007) analizan el impacto del uso informal del *Facebook* en los adolescentes. Por un lado, los primeros enfatizan las ventajas de usar redes sociales; entre estas ventajas podemos destacar la facilidad, rapidez y bajo costo de esta forma de comunicarse ya sea persona a persona o con grupos; fácil comunicación para los adolescentes que tienen dificultades para relacionarse; la construcción de comunidades y movilización de

personas con diferentes intereses. Sin embargo, Boyd (2007) resalta las desventajas de su uso, como por ejemplo, la impersonalidad, alienación, falta de contacto personal y aislamiento social, falso sentido del anonimato, falsa identidad, exposición a situaciones peligrosas en línea, etc.

Las redes sociales son entornos muy atractivos para los adolescentes, por lo que muchas veces no toman consciencia de los peligros que pueden existir en ellas. La escuela y la familia debe acompañarlos en el proceso de construcción de su identidad digital y personal, orientarlos con modelos adecuados, enseñarles a interactuar en las redes de manera conveniente (Martínez & Suñe, 2011). En nuestra realidad es común que se produzcan conflictos originados por el inadecuado uso de las redes sociales. Es así, que planteamos la necesidad de utilizar las redes para el aprendizaje, pero también aprender a utilizar las redes sociales en sí; lo cual puede trabajarse como un tema transversal por toda la comunidad educativa.

1.2.3 Redes sociales personales frente a las redes sociales educativas

Existen diferentes posiciones frente al tipo de redes sociales que se deben utilizar con fines pedagógicos: Las llamadas redes educativas o las redes personales. A continuación, analizamos las ventajas y desventajas de cada una.

Las redes sociales educativas son más seguras. Los que argumentan que están a favor de las redes sociales educativas, como Edmodo señalan que es una red social que contiene actividades educativas y solo permite el trabajo restringido en el ámbito educativo; además al ser una red de tipo vertical no permite que exista relación entre alumnos u otras personas a quienes el maestro no haya invitado, pues las redes son creadas de manera independiente. Además, otro punto a favor de las redes educativas, al ser más cerradas no tienen la dificultad de que estén llenas de información y distractores, lo que muchas veces se convierte en una especie de *ruido* que aleja la atención y dificulta la educación (De Haro, 2011).

No obstante, las redes sociales personales son más cercanas a nuestros estudiantes adolescentes, así lo muestran las estadísticas a nivel mundial y en nuestro país. Los que argumentan que están a favor de las redes sociales personales, como el *Facebook*, señalan que se puede aprovechar el que los estudiantes ya hacen uso de estas redes, de manera habitual e informal. Costa, Cuzzocrea y Nuzzaci (2014) señalan que si los profesores utilizan en la escuela las mismas herramientas que los estudiantes utilizan para comunicarse, esto podría ser una buena solución para ayudar a aprender mejor y hacer la enseñanza más sensible a las características de nuestros estudiantes, tanto a sus características emocionales como a las habilidades que poseen. Por su parte, Roman & Martín (2014) definen al *Facebook* como motivante y capaz de lograr la atención de los estudiantes. Por consiguiente, el interés y la motivación por trabajar aquí son mayores que en una red social clasificada como educativa. A pesar de que, no fueron creadas con la finalidad de educar, las redes personales han tomado importancia por la educación informal que se produce en ellas.

Coincidimos con Costa, Cuzzocrea y Nuzzaci (2014) en remarcar la necesidad de acercarnos a los entornos que nuestros estudiantes utilizan como es la red social *Facebook*; además, consideramos que los problemas de seguridad planteadas por De Haro (2011) pueden disminuir considerablemente si aprendemos y enseñamos a nuestros alumnos las configuraciones de seguridad y privacidad que esta red tiene. Así pues, la red refleja lo que existe en la sociedad; si enseñamos a nuestros estudiantes a protegerse de los peligros en el mundo real, lo mismo debemos hacer para el mundo virtual. Por consiguiente, planteamos la posibilidad de utilizar *Facebook* como apoyo para el logro de aprendizajes, por lo que es importante conocer cómo podemos enseñar y aprender a través de este entorno.

1.2.4 Enseñando y aprendiendo con Facebook

La enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo actual está en plena revolución gracias a las ventajas que nos brindan las nuevas tecnologías, estableciéndose incluso nuevas formas de relacionarnos maestros y estudiantes. Lo que coincide con las facilidades que actualmente tenemos para conectarnos a Internet, ya sea

en las computadoras personales de escritorio, computadoras portátiles, tabletas o teléfonos inteligentes. Es en este escenario tan cambiante y propicio donde *Facebook* se convierte en una red social para enseñar y aprender. Es así que, consideramos a *Facebook* como entorno educativo, *Facebook* como espacio para el trabajo colaborativo y *Facebook* como espacio para la metacognición.

a) Uso del Facebook como entorno educativo

Las redes sociales son entornos educativos cada vez más populares donde se aprende y se enseña. Sobre este punto revisamos los alcances que plantean algunos investigadores especializados en el tema.

Internet ha originado la aparición de nuevos espacios para aprender, los cuales denominaremos entornos educativos. El término entorno educativo se está utilizando con mucha frecuencia en el lenguaje educativo en los últimos años, Chan (2004) afirma que esta expresión nace a partir de concepciones ambientalistas sobre el desarrollo social; así también, porque está relacionado con el término ambientes virtuales de aprendizaje. Mientras tanto, Suárez (2011) plantea -desde el punto de vista de la teoría sociocultural- que el entorno de aprendizaje es un componente importante para entender el aprendizaje en nuestros tiempos. El entorno educativo es el espacio virtual donde nos desenvolvemos, donde interactuamos y donde aprendemos, todo ello gracias a Internet.

Siguiendo a Chan (2004), los entornos de aprendizaje son espacios creados para facilitar el aprendizaje en medios digitales. Así mismo, la autora señala que las aulas de clase convencionales como espacios educativos no han tenido mayor cambio en los últimos siglos; normalmente el educador no se involucra en el diseño de este espacio. En cambio, en los entornos educativos del mundo digital existe un gran cambio, pues el espacio para aprender y las actividades son distintas. Es así que, la nueva tendencia relacionada con entornos de aprendizaje trae como consecuencia el cambio y la ruptura de un modelo tradicional, centrado en el docente y de una enseñanza principalmente de tipo verbal, a una concepción multilingüística, multimediática y orientada a las actividades de aprendizaje a

ejecutar por el estudiante; es decir, el alumno es el centro del proceso y el docente un facilitador y guía dentro de su proceso de aprendizaje.

Por su parte, Suárez y Gros (2013) sostienen que las redes no deben convertirse únicamente en material educativo, sino en un entorno de aprendizaje educativo; Internet, en general, es un nuevo entorno que puede ser utilizado para aprender, lo cual va más allá de solo usar la tecnología. Coincide con esto, la American Psychological Association (2009) cuando señala que la tarea más importante de los maestros que implementan tecnologías en el aula es crear entornos enfocados en promover conocimientos más que ser sólo una fuente de información.

Facebook, como entorno educativo, facilita la comunicación e incrementa la interacción entre los maestros y sus estudiantes (Camacho, 2010; De Haro, 2011). Además, ayuda al profesor a conectar con sus estudiantes para tratar sobre tareas, eventos escolares, compartir enlaces, dar ejemplos sobre lo tratado en clase, etc. Mientras que, los alumnos pueden usar Facebook para contactar a sus compañeros, para consultar sobre tareas de clase, evaluaciones, proyectos colaborativos, etc. (Muñoz & Towner, 2009). En consecuencia, debemos reconstruir un aula diferente al usar las redes, es decir debemos construir nuevos entornos educativos donde nuestros alumnos puedan aprender. Un entorno donde se facilite la comunicación e interacción con otras personas, dejando de lado solo la relación maestro-alumno para crear interacciones en diferentes niveles y en diferentes direcciones, es a partir de ellas que los estudiantes pueden aprender.

Coincidimos con estos autores sobre la necesidad de crear entornos de aprendizaje como objetivo importante en el uso de las TIC con fines educativos. *Facebook* como entorno educativo es mucho más que *Facebook* como plataforma, como recurso o como una simple herramienta. *Facebook* se convierte en un entorno de aprendizaje que puede transformar la forma de enseñar y aprender; un espacio donde los estudiantes puedan aprender, desarrollar capacidades y competencias de las diferentes áreas curriculares.

b) Uso del Facebook como espacio para el trabajo colaborativo

Una de las características fundamentales para que se produzca el aprendizaje en Internet es que se debe originar en un contexto de aprendizaje colaborativo (Harasim, Hiltz, Turoff, & Teles, 2000). Según nuestra experiencia en el campo docente, el aprendizaje colaborativo no es una actividad fácil en el aula de clases; por ello, resulta interesante conocer qué puede ofrecer las TIC para facilitar este trabajo. Descubramos entonces conceptos importantes relacionados al aprendizaje colaborativo, sus características, el aprendizaje colaborativo con las TIC y específicamente con el *Facebook*.

El aprendizaje colaborativo es una metodología que busca desarrollar aprendizajes, pero también desarrollar competencias que le permitan al estudiante interactuar adecuadamente con los demás. Vinagre (2010) afirma que el aprendizaje colaborativo es aquel en que los estudiantes organizados en grupos trabajan para alcanzar un objetivo común. De esta forma, cada estudiante tiene una responsabilidad tanto individual como grupal; es decir, alcanzará su objetivo solo si los demás miembros también lo alcanzan, creando así una interdependencia. En el aprendizaje colaborativo el estudiante es el responsable de su aprendizaje, para ello debe interactuar con su grupo y así construir juntos sus conocimientos. Por otro lado, el papel del maestro también cambia. Es ahora gestor u organizador de experiencias educativas, el facilitador, motivador y moderador en el aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo es una metodología que se está utilizando desde hace mucho tiempo, incluso antes de Internet; hoy es necesario aplicarlo a través de las TIC. Asimismo, Vinagre (2010) nos plantea que el objetivo no es aprender a usar nuevas tecnologías, sino buscar cómo estas tecnologías nos van a ayudar a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y van a provocar que los estudiantes aprendan. Para ello señala que las TIC promueven la comunicación lo que es fundamental en el aprendizaje colaborativo; facilitan este tipo de aprendizaje pues permiten que los estudiantes compartan información y trabajen en documentos de manera conjunta; nos proporciona de información a través de sus innumerables canales; es flexible, en la medida que el estudiante pueden avanzar a su ritmo de aprendizaje; permite al maestro crear material de evaluación o autoevaluación para

así conocer el nivel de logro del grupo; nos da la oportunidad de compartir experiencias y contactarnos con otros grupos que hagan algo similar.

A pesar de todo lo mencionado, el aprendizaje colaborativo con TIC es un proceso complejo. Conjuntamente con el manejo de la disciplina que se está aprendiendo, los estudiantes necesitan tener el manejo de habilidades básicas en el uso de TIC y habilidades para la interacción en línea; además, familiarizarse con el discurso y tener confianza en nuestro desempeño. Los docentes encargados de este tipo de trabajo necesitamos verificar si estas habilidades están desarrolladas, de no ser así es necesario trabajarlas durante el curso y finalmente evaluarlas (Macdonald, 2003). A esto se suma lo señalado por Camacho (2010), el aprendizaje colaborativo con redes sociales se logrará cuando los docentes desarrollen competencias digitales necesarias para dirigir este trabajo, así también cuando las escuelas tengan la infraestructura y equipamiento conveniente.

Es así que, *Facebook* no solo es un espacio para comunicarse e interactuar, en sus investigaciones Kurtz (2013) señala que esta red social también es un espacio para el aprendizaje colaborativo. Los estudiantes perciben los beneficios de la interacción en un grupo colaborativo e indican que ha sido positivo para su aprendizaje. Esto se complementa con lo señalado por Llorens y Capdeferro (2011) cuando afirman que si bien *Facebook* no es un espacio donde se pueda controlar fácilmente el tiempo de trabajo, la organización de la información y la flexibilidad en la gestión de tareas, es importante considerar que es una red social popular y accesible. Crear un espacio colaborativo y darlo a conocer es sumamente rápido y simple, lo cual es importante considerar todo ello antes de decidir por otras redes o plataformas particulares. En vista de que esta red social tiene una serie de herramientas que promueven el trabajo colaborativo; entre ellos podemos destacar los diversos tipos de grupos que se crean dentro de la red, el chat y la elaboración de documentos; también se suma la instalación de aplicaciones de terceros como foros o aplicaciones de evaluación. Podemos afirmar que el uso del Facebook es una buena opción para promover el aprendizaje colaborativo.

Sintetizando las ideas presentadas, consideramos que el aprendizaje colaborativo que se nos presenta difícil en una clase presencial puede resultar más viable si utilizamos herramientas tecnológicas como las redes sociales. Esto facilitará la comunicación y el intercambio de información, en suma el desenvolvimiento del alumno para aprender colaborativamente.

c) Uso del Facebook como espacio para la metacognición

La metacognición es esencial para un aprendizaje exitoso y efectivo (Gurbin, 2015). Sabemos de la importancia de este proceso en el aprendizaje formal, constituye una parte de la secuencia didáctica que los profesores desarrollamos cotidianamente. ¿Debemos dejarla de lado cuando nos referimos al aprendizaje en línea?, ¿la metacognición se produce con las mismas características dentro del aula y en la red? Para tratar de responder las interrogantes planteadas presentamos la conceptualización del término metacognición, sus principales características, la forma cómo se realiza en el aprendizaje en línea, específicamente en las redes sociales como *Facebook*.

Flavell (1979), uno de los primeros investigadores que acuñó el término metacognición, señala que son las actividades mentales que sirven para planificar, controlar y supervisar nuestros procesos cognitivos como la solución de problemas, la memoria, la comprensión, etc. El mismo autor, citado por Gurbin (2015), en 1981 diferenció las estrategias cognitivas de las estrategias metacognitivas, señalando que las primeras están relacionadas al progreso cognitivo mientras las estrategias metacognitivas se dirigían hacia el control y la regulación. Por ejemplo si un estudiante quiere utilizar un software por primera vez, quizás lea las instrucciones del tutorial para saber cómo hacerlo funcionar (estrategia cognitiva). Posteriormente, el estudiante puede formularse preguntas a sí mismo para evaluar sus conocimientos sobre la nueva información que encontró (estrategia metacognitiva). Así, evaluar el logro de su objetivo cognitivo (el manejo del nuevo software) procediendo a ingresar el programa y hacerlo funcionar; de esta forma evaluar que tan bien ha comprendido la información. Por consiguiente, la metacognición es importante para controlar y regular.

Por otro lado, las redes sociales también son propicias para los procesos metacognitivos. Gunawardena, Hermans, Sanchez, Richmond y Tuttle,(2008) señalan que las redes sociales nos dan la oportunidad de que los estudiantes puedan mostrar y compartir sus ideas, organizar recursos, evaluar, retroalimentar a otros, construir comunidades de conocimiento; es decir, facilitar la metacognición. Así también, Camacho (2010) afirma que las redes sociales hacen que el alumno sea protagonista de su aprendizaje, que reflexionen sobre la propia práctica y establezcan las bases para enfrentar situaciones problemáticas. Permitiéndoles ser más conscientes de los recursos y herramientas que le facilitarán el aprendizaje.

Finalmente, coincidimos con Johnson, Gueutal y Falbe (2009) quienes dan cuenta que las habilidades metacognitivas son importantes, pero existen pocas investigaciones sobre la metacognición en aprendizaje dentro espacios virtuales. Se hace necesario continuar con el tema, específicamente para conocer cuál es el rol que cumple la metacognición en el aprendizaje en línea y cuáles serían las estrategias más propicias para desarrollarla con niños y adolescentes que conviven en la red.

2. El desarrollo de competencias en el área de Historia y Geografía y el uso pedagógico de la red social *Facebook*

La mayoría de nosotros somos conscientes de la importancia del uso de las TIC en Educación. No obstante, muchos olvidamos que tan importante como cambiar los recursos tradicionales por las TIC, es cambiar nuestra forma de enseñar. Es decir, modificar la concepción de aprendizaje, replantear los objetivos que debemos lograr en el trabajo diario con los estudiantes y transformar el rol del maestro dentro del aula. Por ende, cambiar nuestro modelo pedagógico. Debido a ello, planteamos que el uso pedagógico del *Facebook* puede ser un complemento que ayuda a desarrollar competencias, estas son el objeto de estudio de este capítulo. Además, analizaremos la forma de enseñar y aprender competencias de manera general y de manera específica en el área de Historia y Geografía. Finalmente, analizaremos la relación entre el uso pedagógico de la red social *Facebook* y el desarrollo de competencias.

2.1 Un nuevo enfoque: Las competencias

En las últimas décadas nuestro país y muchos países del mundo han iniciado una reforma curricular que causa diversas reacciones por parte de los docentes: el enfoque por competencias. Muchos no entienden cómo introducir estas competencias en el aula y cómo evaluarlas; otros rechazan por completo la reforma y la minoría es la que conoce el sentido real de trabajar en competencias. Es así que, analizamos en primer lugar el enfoque de aprendizaje sociocultural, para poder seguidamente conceptualizar lo que son competencias, describir cómo es la enseñanza y aprendizaje dentro de este enfoque, definir el término competencias y finalmente centrarnos en lo que plantea el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) como competencias para el área de Historia y Geografía y analizarlas.

2.1.1 Teoría sociocultural del aprendizaje

El psicólogo ruso Lev Vygotski (1896–1934) planteó, bajo la influencia del Materialismo Dialéctico, los fundamentos de la teoría sociocultural en los años veinte. Sin embargo, recién en la segunda mitad del siglo XX estas ideas se convierten en el principal marco teórico para diferentes investigaciones acerca del papel de las interacciones sociales y culturales en el aprendizaje. Considerando todo ello, analizaremos las características y planteamiento de esta teoría para relacionarla con el enfoque por competencias.

El aprendizaje se produce en un entorno social y cultural. Es decir, el estudiante debe transitar de un espacio donde necesita la ayuda de otros para interiorizar lo aprendido y ser capaz de hacerlo solo. Dicho en otras palabras y utilizando un término acuñado por Vygotski (1978), el estudiante se encuentra en su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este es el espacio en que se produce el aprendizaje, La distancia entre el nivel real de desarrollo (independiente) y el nivel de desarrollo potencial (con un adulto o con otros compañeros). Torres y Rositas (2011) afirman que el estudiante participa en actividades organizadas con apoyo de su profesor y de otros estudiantes más expertos (actividades colaborativas) y se apoya de todos los recursos que puedan ayudarlo a aprender (andamiaje). Así, el profesor se

convierte en un mediador que induce, modela, clarifica, hace preguntas; es decir, es quien estructura y gestiona las actividades de aprendizaje.

Uno de los conceptos fundamentales de la teoría sociocultural es la mediación (Vygotski, 1978). El aprendizaje se logra como resultado de la interacción del estudiante con las personas que lo rodean y con el mundo físico alrededor de él. Esteve y Arumi (2015) señalan que la interacción con otros fomenta el desarrollo de procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje, los estudiantes progresan paulatinamente interactuando con los demás ya sean profesores u otros estudiantes.

Por otro lado, Antón (2010) plantea que las mediaciones se dan por parte de creaciones culturales, a través de una serie de actividades para lograr un propósito. Estas creaciones culturales también llamadas *artefactos culturales* podrían ser, por ejemplo, un libro o un lápiz, pero también una computadora, Internet, una red social, etc. Marcos (2008) las denomina herramientas de aprendizaje.

Sintetizando, para la teoría sociocultural el aprendizaje se produce en un entorno social y de colaboración. Este entorno puede ser un espacio presencial y también un espacio virtual como los que nos permite crear Internet. Además, la teoría sociocultural plantea la importancia de la mediación en el aprendizaje; el estudiante aprende en interacción con otros hasta lograr hacerlo por sí solo y aprende en interacción con los objetos culturales que lo rodean y que contextualizan su aprendizaje, lo cual puede darse de manera muy natural en las interacciones con la tecnología: computadora, tabletas, teléfonos inteligentes, etc.

2.1.2 Aproximación conceptual a las competencias según la teoría sociocultural del aprendizaje

El término competencia es analizado en el mundo académico por más de 60 años, desde las investigaciones de Noam Chomsky en los años cincuenta; después de

unas décadas Chomsky elaboró dos ideas alrededor de este término: las competencias ideológicas y las competencias comunicativas. Posteriormente, a finales de los años setenta, fue que se utilizó en la educación para hablar del aprendizaje de calidad, en el campo de la gestión del talento humano. Es recién en los años noventa que se recurre al término para crear un nuevo marco teórico que busca cambiar la educación tradicional enfocada en los contenidos para centrarse en las competencias (Tobón & Mucharraz, 2010). Las competencias se vuelven claves en los cambios de los sistemas educativos de varios países de Latinoamérica y el mundo. En esta parte de nuestro marco teórico contextual, nos aproximamos conceptualmente al término de competencias y relacionamos los planteamientos presentados anteriormente sobre la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotski y sus implicaciones en este enfoque.

Comenzaremos presentando las definiciones construidas por dos teóricos representativos del enfoque por competencias. En primer lugar Perrenoud (2008) señala que la competencia consiste en movilizar los saberes de todo tipo para salir al paso de situaciones-problemas de manera eficiente. Es decir, transferir estos conocimientos y capacidades en resolver problemas de su contexto. Mientras, Tobón (2014) nos amplía el concepto cuando señala que, las competencias pueden identificarse como situaciones integrales que ejecuta una persona para abordar problemas de su contexto, donde pone en práctica el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, con idoneidad, ética y de manera permanente. Puntualizando en estas definiciones, resaltamos la importancia que le otorgan estos autores a las competencias como instrumento para adaptarse a un contexto en específico. No preparamos a nuestros alumnos para resolver competencias en Japón, Estados Unidos o Brasil, los preparamos para la vida en nuestra sociedad y en un contexto en específico.

El término de competencias, dependiendo del marco teórico que el investigador maneje, puede definirse desde varios enfoques; así podríamos enmarcar las competencias en la teoría conductista o cognitiva. Sin embargo, nosotros utilizaremos la teoría sociocultural para sostener las definiciones que

presentaremos a continuación. Entendemos las competencias como aprendizajes complejos que llevan al estudiante a resolver problemas de su contexto, poniendo en práctica sus saberes. El desarrollo de las competencias se produce en la interacción con otras personas y objetos de su contexto socio-cultural.

La teoría sociocultural respalda el enfoque por competencias. Como lo habíamos señalado anteriormente, las ideas de Vygotski no son tomadas en cuenta por nuestros países, sino a partir de los años cincuenta cuando “fundamentan el aprendizaje colaborativo a distancia, el tutelaje experto y la educación basada en competencias” (Ángeles citado por Torres & Rositas, 2011, p. 17). Es decir, a partir de los fundamentos teóricos de la teoría sociocultural es que el enfoque por competencias comienza a desarrollarse y obtiene buena parte de su fundamento teórico. Más aún, Marco (2008) señala que los aprendizajes vistos como competencias plantean un nuevo cambio que se ha denominado *aprendizaje situado*. Lo cual conlleva a que los contextos sociales y físicos donde se va a desarrollar un aprendizaje forman parte del mismo; por ello, consideramos necesario que el profesor tome en cuenta actividades vinculadas con su realidad y promueva situaciones donde se fomenten interacciones con otras personas que faciliten el aprendizaje.

Muchos errores se cometen cuando se quieren desarrollar competencias, no sólo de parte de los profesores, sino también en las políticas educativas que se ponen en práctica. Las competencias son complejas y a la vez integrales, no pueden separarse. En principio, no podemos decir que por enseñar una capacidad tras otra, de manera aislada, estamos desarrollando competencias. Tampoco podemos desintegrar una competencia en contenidos, capacidades y actitudes; como se han trabajado en el Diseño Curricular Nacional (DCN), puesto que las competencias engloban a todos los saberes (Guerrero, 2015). Más aún, no podemos decir que se ha desarrollado una competencia si no hemos planteado una experiencia donde el estudiante demuestre que la tiene. No se desarrolla de manera aislada, sino en un contexto problematizado para ser resuelto en interacción con los demás. Finalmente, no podemos decir que hemos logrado desarrollar una competencia en un período escolar. El desarrollo de las competencias es un proceso gradual,

requiere una secuencia ordenada, podríamos decir que es continuo, durante toda nuestra vida.

En base a lo expuesto, concluimos señalando que aprender y enseñar competencias será un trabajo arduo y a largo plazo. Aún más si la implementación de la reforma curricular, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, avanza y retrocede continuamente. El profesor no entiende o internaliza equivocadamente el desarrollo de competencias. No es raro que en las últimas directrices oficiales para la programación curricular, los docentes se pregunten por qué se omiten los indicadores de evaluación para las actitudes como existían antes, sin considerar que éstas no se pueden desintegrar, o que existan muchas instituciones públicas donde aún no se planifique las sesiones de clases con competencias porque no han recibido la capacitación respectiva. Evidentemente, la mayoría de profesores peruanos aún no se han apropiado de los fundamentos teóricos y prácticos para desarrollar el proceso educativo en el modelo pedagógico por competencias.

2.1.3 Proceso educativo en el modelo pedagógico por competencias

En las últimas décadas nuestro sistema educativo se ha visto influenciado por la implementación de un enfoque orientado al desarrollo de competencias. Se proyecta un gran cambio en la educación, que se origina en nuevos planteamientos sociales, psicológicos y pedagógicos; los cuales se concretan en un cambio: dejar de lado los objetivos y contenidos y buscar el desarrollo de competencias. En este punto se espera comprender cómo es el proceso educativo en el modelo por competencias lo que incluye tanto la enseñanza-aprendizaje como la evaluación.

a) Enseñanza y aprendizaje en el enfoque por competencias

Tobón y Mucharraz (2010) afirman que trabajar bajo el enfoque por competencias significa también dejar la concepción tradicional del papel que tiene el docente y el papel que tiene el estudiante. El docente deja de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y fuente de conocimiento; mientras que el estudiante deja su papel pasivo de escuchar, memorizar y repetir lo que dice el profesor. ¿Entonces

qué papel tendría ahora el docente? "El docente diseña estrategias de aprendizaje a través de situaciones problema donde se articulan: conocimientos, habilidades y actitudes" de manera interdisciplinaria (Tobón & Mucharraz, 2010, p. 48). Así el profesor deja de ser un transmisor de conocimientos, para convertirse en un gestor de experiencias de aprendizaje; considerando todo ello, la planificación de sus sesiones se convierte en un trabajo sumamente importante. Durante las sesiones de clase, el docente acompaña a sus estudiantes, observa, interactúa y guía en todo momento (Guerrero, 2015; Manrique, Revilla y Lamas, 2014). Mientras el estudiante tiene un papel más protagónico y es capaz de resolver los problemas de su contexto mediante la movilización de sus saberes en interacción con su profesor y sus compañeros.

Por consiguiente, los maestros debemos cambiar nuestra práctica pedagógica, considerar aspectos que anteriormente se valoraban como incorrectos. De acuerdo con Tobón y Mucharraz (2010) entre estos cambios debemos considerar: plantear problemas del contexto, articular los contenidos de las asignaturas, dejar de considerar a los contenidos como fines y plantear metodologías más activas,

En primer lugar, plantear experiencias que se basen en problemas de su contexto. Obviamente el contexto es cambiante, un alumno de una zona urbana tiene un contexto diferente a un alumno de una zona rural, el maestro debe conocerlo bien. Es así que, debemos orientar y apoyar a los estudiantes en la solución de situaciones problemáticas proporcionándoles ejemplos y modelos, así ellos podrán buscar actuar cada vez con mayor idoneidad. Más aún, si asumimos que el estudiante es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, los problemas deben estar acorde a sus perspectivas, intereses y los retos que se le presenten en la vida diaria; no los problemas desde el punto de vista del maestro o desde la visión de la asignatura. Sólo de esta manera el aprendizaje tendrá sentido y significado para el alumno, sobre todo formará la motivación intrínseca por aprender, tan difícil de desarrollar en los adolescentes.

En segundo lugar, articular los contenidos de las asignaturas, los estudiantes deben resolver problemas de su contexto haciendo uso de las diferentes asignaturas de manera integrada. Los problemas que se presentan en la realidad

son interdisciplinarios, no es dividida o fragmentada. Por ejemplo, podríamos difícilmente entender un hecho histórico si no conocemos aspectos geográficos, económicos, políticos y sociales del mismo. Por ello, el profesor debe tener una visión mucho más amplia e integral de la realidad que lo rodea.

En tercer lugar, los contenidos dejan de ser el fin o centro del aprendizaje y se convierten en un medio para abordar las situaciones problemáticas planteadas por el maestro para que los estudiantes aprendan. Por lo cual el estudiante ya no recibe información, sino aprende a buscarla, procesarla y aplicarla de manera efectiva y así resuelve los problemas que el profesor le plantee o que él mismo pueda formular junto a sus compañeros. Evidentemente, este cambio se produce considerando las características del mundo actual, la sociedad del conocimiento, donde los estudiantes pueden acceder rápidamente a una gran cantidad de información a través de Internet.

Finalmente, plantear metodologías más activas. Es decir, dejar de lado la clase simplemente expositiva para seleccionar estrategias más activas, como: aprendizaje basado en problemas, método de proyectos, técnicas de simulación, debates en clase, salidas pedagógicas, experiencias de aprendizaje informal, etc. Todas las metodologías que permitan plantear situaciones complejas del contexto que simulen al máximo los problemas que se presenten en la vida diaria o en contextos laborales reales.

Con todo lo explicado nos reafirmamos en la idea que antes habíamos planteado, las nuevas tecnologías no serán herramientas de cambio en la educación mientras el docente no se preocupe en el cambio de su trabajo pedagógico. Los fundamentos de la teoría sociocultural aclaran el panorama, respaldan la necesidad de una transformación de nuestra concepción de ser maestros y de enseñar-aprender. Además, el enfoque por competencias nos da una perspectiva más concreta de cómo aprender, enseñar y evaluar desde las competencias.

b) Evaluación en el modelo pedagógico por competencias

Si dejamos de centrarnos en los contenidos y desarrollamos competencias, entonces la evaluación cambia completamente; dejará de ser la evaluación de la repetición de lo que dijo el profesor en clase. Tobón y Mucharraz (2010) señalan que los contenidos ya no serán un fin, sino un medio; que se evaluarán, pero en la medida que el estudiante los identifique, evalúe, interprete, argumente y resuelva problemas con ayuda de ellos. Por ello, es necesario desarrollar también competencias de manejo de información, consideramos que la mayoría de estudiantes de la sociedad del conocimiento no las han desarrollado o mejor dicho nadie se las ha enseñado, de ahí la importancia de su enseñanza y evaluación.

La evaluación es formativa. La evaluación ya no es sólo un momento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues tiene en cuenta a todo el proceso y no sólo los resultados finales. Es decir, es parte de la actividad cotidiana y la interacción entre el profesor y sus estudiantes (Alvarez, 2008; Marco, 2008; Perrenoud, 2004; Tobón, 2013). Aunque este concepto de evaluación formativa y continua se está utilizando desde mucho antes, la evaluación por competencias resalta aún más la importancia de este tipo de evaluación.

Además, la evaluación de las competencias es un proceso metacognitivo. Tobón y Mucharraz (2010) resaltan que las competencias tienen estructuras metacognitivas; es decir, están en continuo mejoramiento a partir de la reflexión y el compromiso de cambio. Por ello, el docente debe implementar acciones correctivas oportunas y con pertinencia, por ejemplo hacer que el estudiante conozca cuáles son las razones de lo que está aprendiendo, cómo lo logrará y cómo será evaluado y cuál es su progreso dentro de su proceso de aprendizaje. Por otro lado, desde la teoría sociocultural la enseñanza “se basa en el hecho de descubrir lo que un alumno puede hacer solo y lo que puede realizar con ayuda” (Esteve & Arumi, 2015, p. 1089) de ahí se observa la importancia de la autoevaluación y la heteroevaluación que también se sostiene en el enfoque por competencias (Marco, 2008).

El enfoque por competencias, por ende la evaluación dentro de este marco, tiene defensores y detractores; por consiguiente, es importante analizar ambos puntos de vista. Para ello, presentaremos algunos puntos de coincidencia y divergencia que nos parecen interesantes. Alvarez (2008) además de Tobón y Mucharraz (2010) analizan las características que debe tener una evaluación en el enfoque por competencias. Estos autores reconocen que la evaluación se debe hacer en torno a situaciones problemáticas, para ello no es suficiente una prueba de lápiz y papel tradicional. Se evalúa en la acción, es la manera en que podemos tener información del desarrollo de una competencia. Sin embargo, Alvarez (2008) señala que no será tarea fácil ya que los profesores no están preparados para llevar a cabo este tipo de evaluación, considerando, además, el número de alumnos por aula.

De la misma manera Tobón (2013) señala que la evaluación en un modelo por competencias es cualicuantitativa, ya que se analizan los procesos de aprendizaje en cuanto a logros y aspectos a mejorar y se determinan niveles de dominio (cualitativo), los que se cuantifican. Frente a lo cual, Alvarez (2008) resalta que primero habría que ver si los profesores están dispuestos a realizar extensos informes descriptivos del accionar de los estudiantes para que al final conviertan esta información en calificaciones o cifras frías, donde no puede expresar toda la riqueza de la información que ha recogido.

Frente a esto, nuestra posición es que la evaluación por competencias es diferente a cómo evalúan los profesores actualmente. Además, los puntos en discordancia aquí presentados están centrados, principalmente, en el docente y en su competencia para evaluar. Por lo que consideramos necesario que el profesor llegue a apropiarse realmente de la metodología de trabajo. Lo cual no se logrará sólo con documentos formales publicados para ser ejecutados en el aula, que incluso cambian frecuentemente y que continúan con una lista extensa de contenidos que se supone el profesor está obligado a desarrollar y que al mismo tiempo exigen una evaluación mucho más compleja. Un ejemplo claro de ello, son

los lineamientos en el área curricular de Historia, Geografía y Economía del DCN vigente en nuestro país.

2.1.4 Desarrollo de competencias en el área de Historia y Geografía

El tránsito de una pedagogía centrada a la reproducción de información hacia otra de aprendizajes más significativos, no es fácil. A pesar de que vamos casi dos décadas en este camino, por diversas razones parece que esta transformación se encuentra aún lejana. El área de Historia y Geografía no es ajena a esta problemática. Presentaremos en adelante algunas características y posturas sobre el desarrollo de competencias en el área de Historia y Geografía, y lo que nos plantea al respecto el DCN aún en vigencia.

Por un lado y como lo hemos hecho notar anteriormente, los contenidos ya no son el fin de la educación, pero si son parte de las competencias. En sus investigaciones, Perrenoud (2008) afirma que no hay competencias sin saberes disciplinares. Siendo el área de Historia y Geografía netamente teórica, el reto para los docentes es llevarla a la práctica tal como lo plantea el enfoque por competencias; es decir, plantear situaciones problematizadas del contexto donde se utilicen las competencias. Es así que, se debe dejar de lado la acumulación de hechos, datos, fechas y personajes para pasar a una enseñanza basada en la comprensión y de la interrelación entre personajes, hechos y espacios históricos-geográficos; dejar de poner énfasis en la cronología y centrarnos en la temporalidad y las fuentes: dejar de lado la historia consumada y abrir un espacio de debate sobre cuáles fueron las causas y consecuencias, y si podría haber sido de otra manera. Todo ello es un trabajo difícil especialmente en la educación básica, pero no debemos dejarla de lado (Santisteban, 2010).

Por otro lado, el enfoque por competencias exige la integración de las disciplinas. De acuerdo con Tobón (2014) “debemos asumir la realidad humana, social y natural desde su multidimensionalidad” (p. 47). Es decir, esta integración es posible ya que los procesos y hechos de la sociedad se dan en un contexto geográfico,

social, político y económico al mismo tiempo. De manera similar, Escamilla (2008) afirma que las competencias “pueden contrarrestar la excesiva parcelación y academicismo de lo que, en ocasiones, adolece el trabajo de las áreas y materias. Su desarrollo podría estimular estrategias educativas orientadas por un enfoque integrador” (p. 14). En otras palabras, las competencias fuerzan la integración del área curricular de Historia, Geografía y Economía. Sin embargo, si en algún momento se asumió la enseñanza del área de Ciencias Sociales en nuestro país, lo cual hizo pensar en una preocupación por la integración, fue sólo un cambio de nombre -como sucedió en otros países- y no significó un cambio de enfoques o formas de enseñanza (Pagés, 2009). La necesidad de integración del área, planteada por el nuevo enfoque, suscita posiciones contrarias para quienes estudiaban o enseñaban el área de manera desagregada: Historia del Perú, Historia Universal, Geografía, Economía y Filosofía. Muchos, acostumbrados a una enseñanza tradicional, señalan que actualmente se da menos importancia al curso, que no se desarrollan los contenidos suficientes y que los alumnos finalmente no aprenden. Adicionalmente a esto, está pendiente la necesidad de la articulación con otras áreas; como Matemática, Comunicación o Ciencia, Tecnología y Ambiente en un enfoque interdisciplinario.

Existen diferentes posturas frente a las competencias en el área de Historia y Geografía, en realidad de las competencias en general. Es así que, López (2013) plantea que el enfoque por competencias a nivel mundial se ha impuesto a partir de objetivos económicos neoliberales: formar mano de obra competente, no sólo capacitada y transferir la responsabilidad de la educación del Estado a la persona, especialmente al afirmar que las competencias se aprenden durante toda la vida. El mismo autor señala también que, cuando el profesor va a concretizar el desarrollo de competencias en la escuela, depende de la ideología que él adopte. El profesor de historia puede contribuir a que la educación en competencias se dirija a la formación social y crítica y no sólo a un objetivo económico. Es decir, a formar ciudadanos responsables, creativos, analíticos y críticos frente a la realidad social, económica, política y cultural en la que se desarrollan.

Esto último, evitará que se otorgue poca importancia a las ciencias sociales por ser conocimientos poco prácticos (López, 2013). Así lo demuestran las pruebas internacionales elaboradas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en las que no se consideran específicamente los conocimientos de historia y geografía; por lo tanto, no se evalúan. Es responsabilidad de los profesores del área demostrar que estos conocimientos son imprescindibles para entender el mundo en el que vivimos, formar ciudadanos responsables y personas que saben convivir con los demás; es decir, desarrollar competencias para solucionar los problemas que se les presentan día a día.

Así como son variadas las posturas frente a las competencias, lo son las formas en que los diferentes países han planteado estas competencias en el área de Historia y Geografía (Pagés, 2007). En nuestro país, las competencias en el área curricular de Historia, Geografía y Economía especificadas en las Rutas del Aprendizaje (Minedu, 2015) y considerados en el DCN vigentes son los siguientes:

Construye interpretaciones históricas. Comprender que somos producto de un pasado, pero a la vez, que estamos construyendo, desde el presente, nuestro futuro; y construir interpretaciones de los procesos históricos y sus consecuencias. Entender de dónde venimos y hacia dónde vamos nos ayudará a formar nuestras identidades y a valorar y comprender la diversidad.

Actúa responsablemente en el ambiente. Comprender el espacio como una construcción social, en el que interactúan elementos naturales y sociales. Esta comprensión nos ayudará a actuar con mayor responsabilidad en el ambiente.

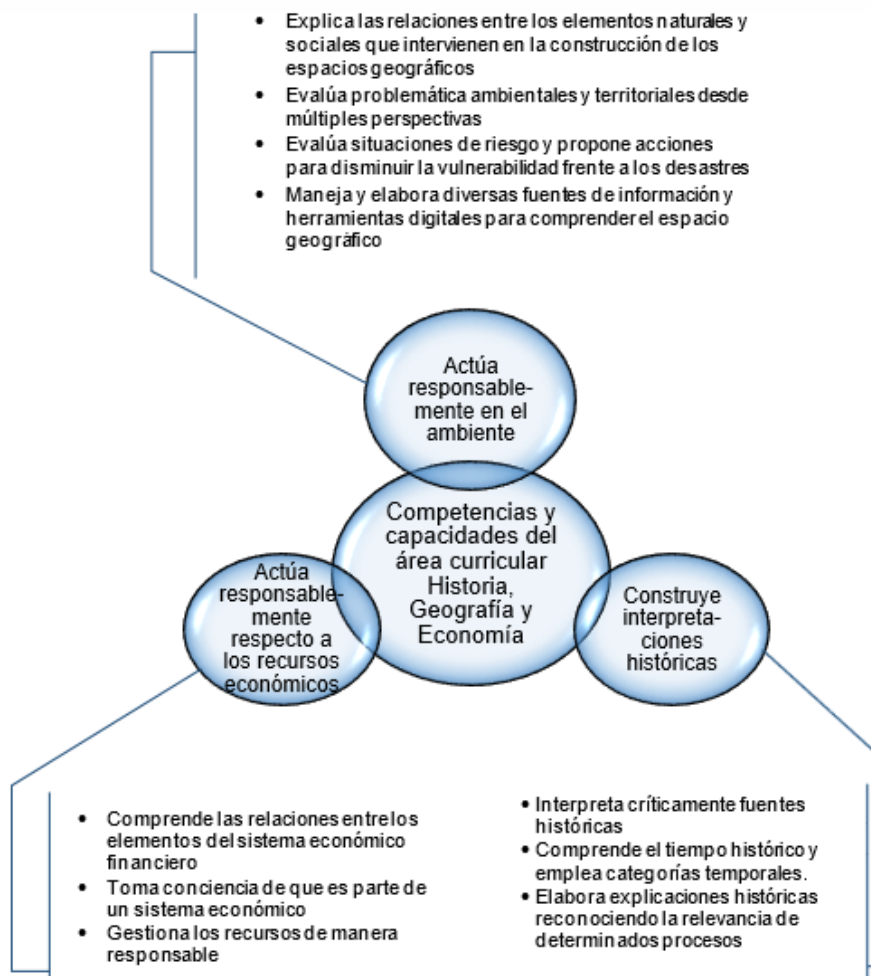
Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos. Comprender las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero, tomar conciencia de que somos parte de él y de que debemos gestionar los recursos de manera responsable (p. 12).

Asimismo, las competencias se pueden desagregar en capacidades. Estas son “procesos generales y potenciales de desempeño” (Tobón & Mucharraz, 2010, p. 19). Las capacidades reúnen saberes de un campo más concreto; siendo

indispensable su combinación para desarrollar competencias, a pesar de que se pueden enseñar de manera aislada.

Las capacidades del área de Historia, Geografía y Economía, correspondientes a cada competencia son las que se muestran en la figura 3.

Figura 3: Competencias y capacidades del área de Historia, Geografía y Economía



Adaptación de Rutas del Aprendizaje, Minedu, 2015:13.

Para efectos de la presente investigación nos enfocaremos en las siguientes competencias y capacidades:

a) Construye interpretaciones históricas.

En síntesis, Minedu (2015) señala que esta competencia se desarrolla a través de las siguientes capacidades, las que podemos conceptualizar de la manera siguiente:

- **Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales**

El tiempo histórico incluye los conceptos de cronología, secuencia y relación causa-efecto. Refiriéndose a los espacios de tiempo en que ocurren los fenómenos sociales, expresados en categorías temporales como edades, eras, fases, períodos, siglos décadas, lustros, años o cualquier espacio de tiempo. De manera general, el tiempo histórico se puede representar de dos maneras: una línea diacrónica o línea de tiempo y un cuadro sincrónico-diacrónico (Delgado, 2005).

Por otra parte, Minedu (2015) sintetiza esta capacidad de la siguiente manera:

El estudiante comprende las nociones relativas al tiempo y las usa de manera pertinente, entendiendo que los sistemas de medición temporal son convenciones. Secuencia los hechos y procesos históricos, ordenándolos cronológicamente para explicar, de manera coherente, por qué unos ocurrieron antes y otros después. Explica simultaneidades en el tiempo, así como dinámicas de cambios y permanencias (p. 14).

Los estudiantes que desarrollan esta capacidad comprenden los períodos históricos como espacios de tiempo con un conjunto de características alrededor de una gran transformación, que lo diferencia del período anterior. Además, podrán entender que en un mismo período histórico conviven sociedades y culturas con diferente nivel de desarrollo ya sea económico, político o cultural. Finalmente, al terminar su educación básica los estudiantes podrán comprender que los procesos históricos se dan en distintos ritmos y diferenciar los que tienen una larga duración y los que persisten menos tiempo, como el caso de un problema coyuntural. Sintetizando, la capacidad Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales.

- **Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.**

Es la interpretación de los hechos históricos o sucesos particulares donde los protagonistas son los seres humanos y que han ocurrido en un lugar y tiempo determinados. El hecho histórico no es el suceso en sí, sino la construcción intelectual hipotética, creadas a partir de los datos de la realidad social y cultural que se obtiene a través de fuentes consultadas llamadas también fuentes históricas (Delgado, 2005).

Por otra parte, Minedu (2015) sintetiza esta capacidad de la siguiente manera:

El estudiante, a partir de un problema histórico, elabora explicaciones con argumentos basados en evidencias. En estas emplea adecuadamente conceptos históricos. Explica y jerarquiza las causas de los procesos históricos relacionándolas con las intencionalidades de los protagonistas. Para lograrlo, relaciona las motivaciones de estos actores con sus cosmovisiones y las circunstancias históricas en las que vivieron. Establece múltiples consecuencias y determina sus implicancias en el presente. Durante este proceso, comprende que desde el presente está construyendo futuro. (p. 14).

Es así que, somos nosotros, basados en las fuentes históricas, quienes elaboramos las interpretaciones sobre lo que sucedió en el pasado. Los estudiantes deben ser capaces de formular preguntas e hipótesis sobre los problemas históricos además de jerarquizar las causas que produjeron un proceso histórico, diferenciar detonantes y causas estructurales, reconocer la relevancia de algún proceso histórico a partir de lo que sucede en la actualidad, etc.

b) *Actúa responsablemente en el ambiente*

- **Maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico**

El espacio geográfico son los espacios particulares donde ocurrieron los hechos históricos. No se estudian solo por razones de ubicación geográfica sino porque la diversidad de ambientes geográficos influye en la forma que se aprovecha los

recursos naturales y sobre las actividades políticas, económicas, sociales y culturales de un grupo de gente (Delgado, 2005).

Por otra parte Minedu (2015), sintetiza esta capacidad de la siguiente manera:

El estudiante maneja y elabora distintas fuentes (cartografía, fotografías e imágenes diversas, cuadros y gráficos estadísticos, tecnologías de la información y la comunicación – TIC) para aplicarlas en los distintos análisis del espacio geográfico. A partir de la observación, ubicación y orientación, comprende el espacio geográfico y se desenvuelve en él (p. 14).

De esta forma los estudiantes serán capaces de utilizar distintas fuentes de información geográfica, aprovechando los diferentes soportes y herramientas digitales para poder producir nueva información y representaciones del espacio geográfico que fortalezcan los aprendizajes de las otras capacidades. Esto le permitirá comprender de manera más sistemática e integral haciéndolos conscientes de los problemas ambientales y territoriales en diferentes escalas.

De modo que, la enseñanza y aprendizaje de competencias en el área de Historia y Geografía presentan características particulares diferentes a otras áreas. Estamos de acuerdo con López (2013) cuando señala que los profesores de Historia y Geografía vamos a defender con nuestra labor pedagógica la importancia de estos conocimientos y su utilidad para la vida de las personas. Consideramos que es un área que nos facilita los saberes para entender en sus diversas dimensiones el mundo que nos rodea y aprender a convivir con los demás en él. Las redes sociales son parte de esa realidad en este siglo XXI y el uso pedagógico de la red social Facebook puede ayudar en el desarrollo de estas competencias.

2.1.5 ¿Y qué puede hacer la red social Facebook para ayudar a desarrollar las competencias del área de Historia y Geografía?

En los últimos tiempos, la escuela tradicional se transformó en una nueva escuela, donde el desarrollo tecnológico provoca necesidades y exigencias que deben ser

asumidas por los maestros y la comunidad educativa. Con la sociedad del conocimiento y específicamente con el desarrollo de las TIC, el papel del maestro en el aula cambia completamente y exige el desarrollo de competencias profesionales que le permitan lograr la eficacia de su trabajo y al mismo tiempo acercar a sus alumnos a las tecnologías. A todo lo cual se suma, los cambios curriculares que se están produciendo hace un par de décadas en diversos países latinoamericanos y del mundo: el enfoque por competencias. Frente a todo ello, exponemos las bases teóricas encontradas para afirmar que la red social *Facebook* es un complemento para las sesiones presenciales de los profesores de Historia y Geografía y finalmente lograr las competencias requeridas en su área.

Las TIC contribuyen a que los alumnos desarrollen competencias básicas. Monereo (2005) afirma que las TIC, en específico Internet, ofrecen ciertas características que facilitan el desarrollo de competencias, entre ellas encontramos: desarrolla estrategias de aprendizaje, promueve la autorregulación del aprendizaje, ayuda a la comunicación multimedial, refuerza habilidades cooperativas y facilita el aprendizaje entre pares. Así también, De Haro (2011) afirma que las TIC permiten a los estudiantes desarrollar capacidades de búsqueda, selección, interpretación y tratamiento de la información. En la sociedad del conocimiento, los estudiantes se dan cuenta que existen muchas fuentes de información diferentes, saber seleccionar las más adecuadas es muy importante.

Por otro lado, Perrenoud (2004) señala que educar con tecnologías ofrece campos de desarrollo para las competencias fundamentales como formar la opinión, sentido crítico hipotético y deductivo, la observación e investigación, imaginación, memorizar y clasificar, la lectura y el análisis de textos e imágenes, representación de las redes, desafíos y estrategias de comunicación. Adicionalmente a ello, la tecnología hace más interesante el aprendizaje para los estudiantes pues los liberan de tareas largas, monótonas y repetitivas, hacen más visual los procedimientos y estructuras complejas y les permiten colaborar y compartir recursos. En cuanto al profesor, les ayuda a crear situaciones de aprendizaje más enriquecedoras e interactivas. Finalmente, sería interesante que los docentes aprovecharan las tecnologías para ir más allá del uso de presentaciones multimedia

y aprovechar las posibilidades de creación, gestión y la regulación de situaciones de aprendizajes (Perrenoud, 2004). Como por ejemplo, la creación de un entorno educativo en *Facebook* para sus estudiantes.

Sin embargo, Pagés (2009) recalca que para empezar a desarrollar competencias relacionadas con las ciencias sociales y la formación ciudadana, es necesario cambiar la manera de intervenir en la práctica educativa. Ningún elemento virtual es de por sí, un elemento transformador, son solamente medios. Se requiere de estrategias didácticas más innovadoras, dirigidas a hacer pensar a los alumnos y enseñarles a intervenir en contextos sociales, tal vez la que más relaciona con esto es la problematización de los contenidos, lo cual supone hacer lecturas de la realidad muy diversas.

Centrándonos en la red social *Facebook*, existen divergencias en cuanto a la evaluación del impacto del su uso en el aprendizaje. Por un lado existen investigadores que lo consideran negativo para el desempeño académico y lo hacen responsable de la disminución de los estándares de alfabetismo y de los valores sociales; mientras que por otra parte, está en aumento los especialistas que afirman que el desarrollo cognitivo se ve favorecido por el uso de esta red social (Erjavec, 2013). Podemos afirmar que la red social *Facebook* puede ayudar a desarrollar competencias; pues éstas tienen como fin resolver situaciones problemáticas del contexto real del estudiante. El contexto de un adolescente o un ciudadano del siglo XXI está enmarcado por las redes sociales en la mayoría de los casos. Nuestros estudiantes usan, cada vez más frecuentemente, las tecnologías y la seguirán utilizando en el futuro; tanto en su vida personal, social y laboral.

Por otro lado, el uso pedagógico de las redes sociales facilita el desarrollar en el alumno diversas competencias. Las redes sociales presentan oportunidades para la autoexpresión, la creación y la adquisición de competencias clave que serán la base para el éxito profesional posterior. A pesar de que, la red social *Facebook* no es una herramienta creada con fines educativos, los profesores pueden utilizarla y convertirla en una herramienta pedagógica que contribuya a facilitar el logro de

capacidades y competencias y a incrementar el interés de los estudiantes por aprender (De Haro, 2011; Martínez & Suñe 2011; Román & Martín, 2014). Además, esta red social sirve como entorno de socialización y construcción colectiva de conocimiento, para compartir ambiente y experiencias de aprendizaje (Moreno, 2010).

Concluyendo, el marco teórico contextual que exponemos en la presente investigación ha fortalecido nuestra idea de que las redes sociales, específicamente *Facebook*, es un entorno que facilita el desarrollo de competencias. A pesar de que no hemos encontrado antecedentes sobre el uso del Facebook y el desarrollo de competencias en el área de Historia y Geografía en específico, consideramos que esta red social puede ayudar a desarrollar las competencias de esta área curricular. Coincidimos con diversos investigadores cuando señalan que las TIC son el medio para mejorar los aprendizajes y que lo que debemos cambiar realmente son nuestras prácticas pedagógicas. Es por ello que planteamos que los profesores pueden adaptar y convertir a la red social Facebook en un entorno donde se desarrollen competencias; diseñando las actividades más estratégicas para que el alumno se comunique, interactúe y colabore; lo que algunas veces es difícil en el aula de clases ya sea por el tiempo, las condiciones físicas y tecnológicas, o las características propias de los estudiantes.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Enfoque, tipo y nivel de la investigación

Nuestra investigación se enmarca dentro del paradigma positivista y el enfoque cuantitativo. De acuerdo a Gómez, Deslauriers y Alzate (2010) el investigador debe asumir un papel neutro y objetivo ante lo investigado. Por otra parte, en el enfoque cuantitativo se pone énfasis en la predicción y control de los fenómenos naturales, en la verificación de las hipótesis; se concibe la realidad como algo observable, medible y comprobable; considerando que los resultados de la investigación son más útiles cuando son datos matemáticos y se pueden trabajar mediante la estadística; además, que sus resultados se pueden generalizar en otras poblaciones (Guba & Lincoln, 2002 y Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Según su finalidad es una investigación de tipo aplicada, pues se preocupa de solucionar problemas prácticos inmediatos, para mejorar la didáctica y por lo tanto, la calidad educativa (Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996). En nuestra investigación queremos determinar el efecto del uso pedagógico de la red social *Facebook* en el desarrollo de competencias del área de Historia y Geografía, no nos enfocamos en el manejo de la tecnología sino en desarrollar aprendizajes con ayuda de esta tecnología.

El nivel o la profundidad a la que quiere llegar nuestra investigación es experimental, así lo explica Latorre, et al. (1996) al señalar que consiste en utilizar una determinada metodología para lograr el control de los fenómenos, la manipulación activa y control sistemático de las variables, y así poder estudiar las relaciones de causalidad de los fenómenos (Kerlinger, 2002).

3.2 Diseño de la investigación

El diseño de investigación que hemos utilizado es el cuasiexperimental, según Campbell y Stanley (1966) citado por Hernández, et al. (2014), en este tipo de diseño se manipula intencionalmente una variable independiente -el uso pedagógico del *Facebook*- para analizar los efectos de esta manipulación sobre nuestra variable dependiente, el desarrollo de competencias de los estudiantes de educación secundaria en el área de Historia y Geografía. Se ha empleado el diseño pretest y posttest con grupo experimental y control, no seleccionados al azar. En el diseño cuasiexperimental pre y posttest se administran los instrumentos de investigación al grupo control y al grupo experimental antes y después del programa de intervención, pero sólo al grupo experimental se le aplica el programa de intervención.

Así también, seguimos un diseño cuasiexperimental donde “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento” (Hernández, et al., 2014, p. 148), como sucede con la población con la que trabajamos, ésta se compone de 145 alumnos de quinto grado de educación secundaria de una institución educativa en el distrito de San Juan de Miraflores en Lima Metropolitana.

3.3 Operacionalización de las variables de estudio

Red social Facebook

Definición conceptual

Las redes sociales o servicios de redes sociales son servicios *web* que sirven para establecer vínculos y contactos, relacionar a un individuo con otros, intercambiar contenidos, experiencias y opiniones, crear y gestionar comunidades virtuales; todo ello motivados por intereses comunes (Suárez, 2010 & De Haro, 2011).

Definición operacional

Se medirá tomando en cuenta las siguientes sub variables:

- ✓ Espacio de comunicación y participación
- ✓ Posibilita enlace hipermedia.

- ✓ Espacio para el trabajo colaborativo.
- ✓ Espacio para la metacognición.

Competencias en el área de Historia y Geografía

Definición conceptual

Las competencias son situaciones integrales que ejecuta una persona para abordar problemas de su contexto, donde pone en práctica el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, con idoneidad, ética y de manera permanente (Tobón, 2014)

Definición operacional

Se medirá tomando en cuenta las siguientes subvariables:

- ✓ Construye interpretaciones históricas
- ✓ Actúa responsablemente en el ambiente

3.4 Población y muestra

La institución educativa donde se ha realizado la intervención se encuentra ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores y atiende a estudiantes del nivel primaria y secundaria, en los turnos mañana y tarde. Para ser más específicos, se localiza en la zona céntrica del distrito de San Juan de Miraflores y es el primer colegio creado en el distrito, el cual se formó a partir de invasiones realizadas por familias de escasos recursos hace más de 6 décadas. Los estudiantes pertenecientes a esta institución en su gran mayoría viven en el mismo distrito. San Juan de Miraflores es un distrito que se caracteriza por la actividad comercial y de servicios, especialmente en las áreas más cercanas a la Institución Educativa, en la zona conocida como Ciudad de Dios, por lo que una buena parte de los padres de familia se dedican a este tipo de actividades.

Con respecto al nivel socioeconómico los pobladores del distrito en un 60% aproximadamente pertenecen al nivel C y D, la mayor parte de la población cuenta con los servicios básicos y de comunicaciones como teléfono e Internet. En el aspecto social, los principales problemas son la inseguridad ciudadana, el consumo de drogas, la delincuencia común y el pandillaje; la institución educativa ha tenido en los últimos años constantes problemas con la participación de sus

alumnos en diferentes pandillas, teniendo por ello coordinaciones con las Comisarías del sector y las demás instituciones educativas aledañas. La mayoría de los alumnos que participan en pandillas provienen de familias desintegradas y con muy bajos recursos (Acuña, Apaza, García y Medina, 2012)

La población está compuesta por 145 estudiantes de esta institución pública, del distrito de San Juan de Miraflores, que cursan el quinto grado de educación secundaria (VII ciclo de Educación Básica Regular), organizados en seis secciones, desde el quinto grado A hasta el quinto grado E.

La muestra que hemos utilizado para este estudio es no probabilística e intencional, ya que controlamos cuidadosamente a los sujetos de la investigación (Suárez, 2014) y, además, tenemos criterios de selección que son importantes para los objetivos de la investigación y que hemos respetado al seleccionar a los alumnos que participaron en el estudio. La muestra para el grupo experimental fueron 30 alumnos del quinto grado de educación secundaria de la misma institución, los estudiantes fueron elegidos según su nivel de rendimiento escolar en el curso de Historia y Geografía, para ello hemos tomado los promedios bimestrales anteriores al inicio del programa de intervención. Además, se cuidó que participe un número similar de estudiantes hombres y mujeres; por lo que del total de estudiantes, 16 son mujeres y 14 son hombres; por otro lado, su rango de edad es de 16 a 18 años. Del mismo modo, contamos con un grupo control conformado por 30 estudiantes que no participaron en el programa de intervención y que fueron seleccionados con los mismos criterios que el grupo experimental.

Sabemos que los adolescentes utilizan la red social *Facebook* de manera informal, los estudiantes que forman nuestra muestra no son la excepción. En una encuesta aplicada a estos estudiantes señalaron que interactúan en *Facebook* a través de sus teléfonos celulares, lo hacen mayormente entre las 6 y 10 de la noche, además, que les gustaría participar en un grupo de aprendizaje similar en el curso de Historia y Geografía, Matemática o Inglés.

El grupo control y grupo experimental recibieron sus clases presenciales regulares con el mismo docente, con quien se coordinó estrechamente para poder complementar lo realizado en sus sesiones de aprendizaje a través del grupo secreto creado y denominado *Aprendiendo en Facebook*. Debemos considerar que los alumnos en sus clases regulares no utilizan las TIC para aprender, esto debido a problemas de infraestructura y poca implementación del Aula de Innovación Pedagógica, que es el espacio en las instituciones educativas públicas donde se promueve el uso de las TIC en las clases.

Procedimiento

El programa de intervención se desarrolló en el segundo bimestre del año escolar 2015. Estuvo a cargo de la investigadora, quien al iniciar cada semana planteaba una serie de actividades que complementarían el desarrollo de las clases presenciales en el aula y en coordinación con el profesor del área. Durante el transcurso de la semana se hizo el seguimiento del trabajo de los estudiantes, motivándoles a participar e interactuar con sus compañeros y a concluir con las tareas programadas. Planteándose un horario diario para la asesoría en línea, pero que aun así podían dejar sus comentarios o dudas en cualquier momento y que lo más pronto posible se iba a resolver sus preguntas o sugerencias.

En un primer momento, se invitó a los alumnos a participar en el grupo secreto de la red social *Facebook* a la que denominamos **Aprendiendo en Facebook** (Figura 4), inscribiéndose un total de 50 alumnos, de los cuales 39 terminaron el programa. De esta cantidad de alumnos se procesó la información de 30 estudiantes que tuvieron mayor participación en las actividades planteadas durante las 9 semanas de trabajo.

Figura 4: Grupo secreto Aprendiendo en Facebook



Tomado de <https://www.facebook.com/groups/826023900810173/members/>

El programa de intervención estuvo organizado en 9 semanas, de la siguiente manera:

- Semana 1: Bienvenida y presentación. Normas de convivencia.
- Semana 2: Uso de las redes sociales. Medidas de seguridad.
- Semana 3 y 4: Maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico.
- Semana 5 y 6: Comprende tiempo histórico y emplea categorías temporales.
- Semana 7 y 8: Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.
- Semana 9: Trabajo colaborativo.

Durante el programa de intervención *Aprendiendo en Facebook*, se enlazaron a contenidos de otras redes sociales, páginas *web*, diarios internacionales, etc. Se

realizaron actividades de metacognición y aprendizaje colaborativo. Si bien en un primer momento se trató de hacer una organización de las actividades bastante rígidas y parametradas, con el paso de las semanas comprobamos que los alumnos participaban con mayor frecuencia cuando la comunicación y la interacción eran más informales, más cercanas a la forma del uso que los estudiantes le dan al *Facebook*.

3.5 Técnica e instrumentos de recolección de datos. Diseño y validación de los instrumentos.

La técnica de recolección de datos utilizada en la presente investigación, para describir el uso pedagógico de la red social *Facebook* y evaluar el desarrollo de las competencias en el área de Historia y Geografía, fue el análisis de contenido. Esta es una técnica de interpretación de textos que pueden presentarse escritos, grabados, pintados, filmados o en otras formas diferentes; provenientes de toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, documentos, videos, etc.. En los últimos tiempos, esta técnica se está intensificando sobre todo por la necesidad de analizar información procedente de Internet (Andreu, s.f.).

El instrumento que corresponde a esta técnica es la matriz de análisis de contenidos. Para describir el uso pedagógico de la red social *Facebook* aplicó este instrumento al final del programa de intervención, que duró 9 semanas, cuantificando la frecuencia de lo trabajado en el grupo secreto Aprendiendo en *Facebook*, a través del análisis de contenido de lo trabajado en el grupo secreto creado en la red social *Facebook*.

Para evaluar el desarrollo de competencias se aplicó el instrumento al iniciar y finalizar el programa de intervención (Ver Anexo 1), tanto al grupo control como al grupo experimental, cuantificando las respuestas de los estudiantes en las evaluaciones de capacidades.

Además, se utilizó una encuesta, para conocer las características del uso del *Facebook* en los estudiantes que formaron parte de la muestra.

Por otro lado, la validez de los instrumentos se instituyó a través de juicio de expertos. Se presentó en consulta a tres expertos de reconocida experiencia en el tema que dieron valoración al instrumento elaborado por la investigadora juzgando todas las dimensiones propuestas. Después de corregir las observaciones planteadas en el contenido del instrumento pudimos utilizarlo en nuestro estudio.

3.6 Protocolo de consentimiento informado en la investigación.

Para llevar a cabo la investigación se dirigió una solicitud de permiso a la Dirección General de la institución, la cual fue aceptada sin mayor problema. Previamente se había coordinado con el profesor responsable del dictado del área de Historia, Geografía y Economía en el quinto grado de educación secundaria de la institución educativa, quien mostró interés en apoyar la investigación en todo momento.

A los estudiantes se les explicó verbalmente los objetivos, duración y dinámica del programa de intervención cuando se les invitó a participar en el grupo Aprendiendo en *Facebook*.

A los padres de familia, cuyos hijos o hijas estaban interesados en participar en nuestro programa de intervención, se les pidió que firmaran el Protocolo de consentimiento informado; en el que nos presentábamos como responsables de la investigación y nuestros objetivos, la dinámica del trabajo con sus hijos en la red social *Facebook* y las medidas de seguridad que tendríamos en nuestro estudio (Anexo 2).

3.7 Procedimientos para organizar la información recogida.

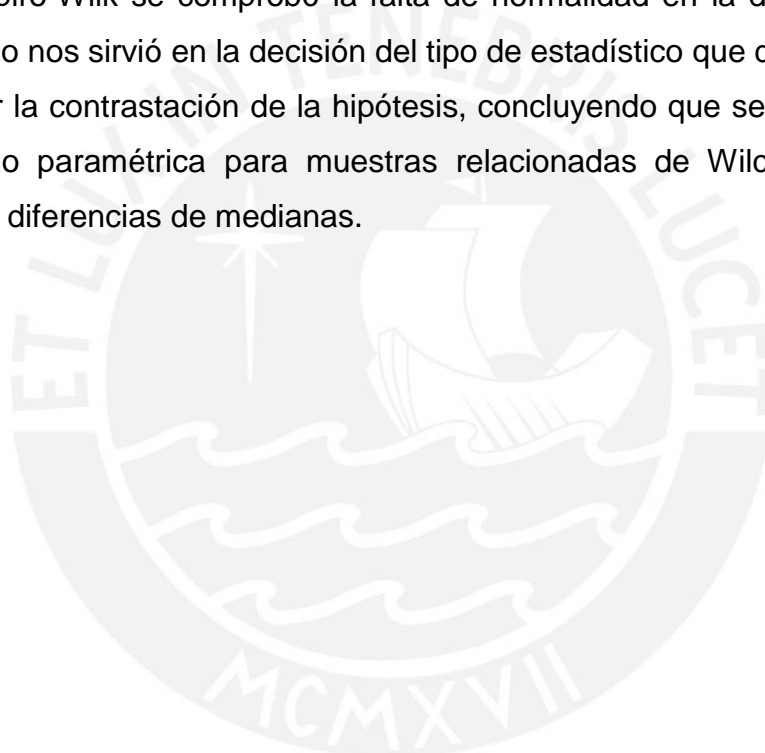
Después de la recolección de datos con los instrumentos ya explicados anteriormente, se organizó la información de acuerdo a las variables y las dimensiones creando una base de datos.

Posteriormente, se elaboró una matriz donde se organizaron las frecuencias observadas en el grupo de *Facebook*, donde se hizo el programa de intervención,

de acuerdo a las dimensiones establecidas con anticipación. Además, se organizaron las variables, sub variables, dimensiones y puntajes para evaluar el desarrollo de competencias en los documentos de evaluación; creando las escalas de evaluación correspondientes para cada dimensión.

3.8 Técnicas para el análisis de la información.

Los datos obtenidos en el estudio fueron procesados y analizados utilizando el programa estadístico computarizado SPSS versión 20. Con la aplicación de la prueba Shapiro-Wilk se comprobó la falta de normalidad en la distribución de la muestra. Ello nos sirvió en la decisión del tipo de estadístico que debíamos utilizar para realizar la contrastación de la hipótesis, concluyendo que se debía recurrir a la prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon donde se compara las diferencias de medianas.



CAPÍTULO IV

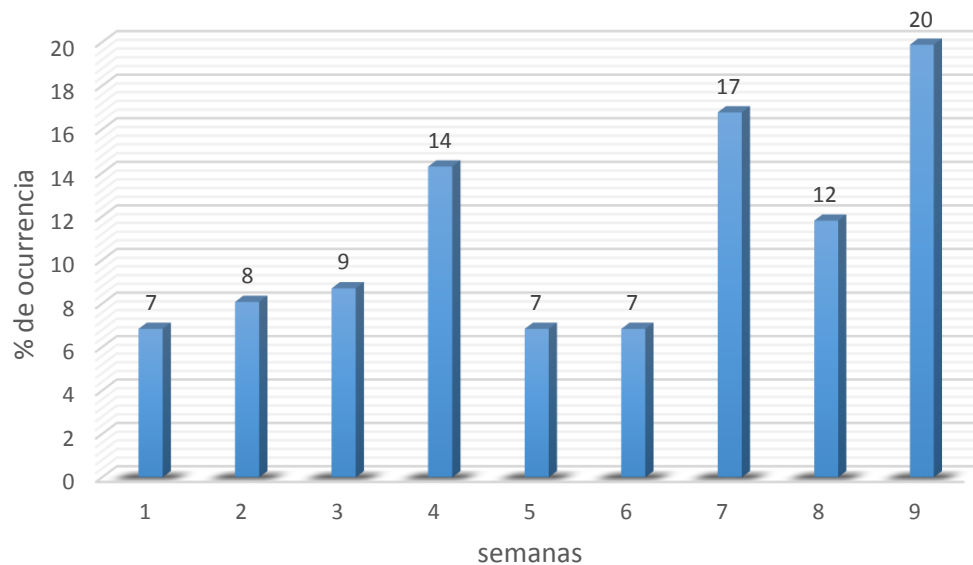
ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Presentación, análisis e interpretación de los resultados

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas como pretest y posttest, antes y después de aplicar nuestro programa de intervención titulado: Aprendiendo en *Facebook*; el que diseñamos con la finalidad de complementar el trabajo presencial en el aula para desarrollar competencias en el área de Historia y Geografía de los alumnos de quinto grado de educación secundaria. El análisis e interpretación se realizará en función a los objetivos planteados en la investigación, iniciamos con el primer objetivo específico.

Con respecto al primer objetivo de nuestra investigación, se presentan los siguientes resultados:

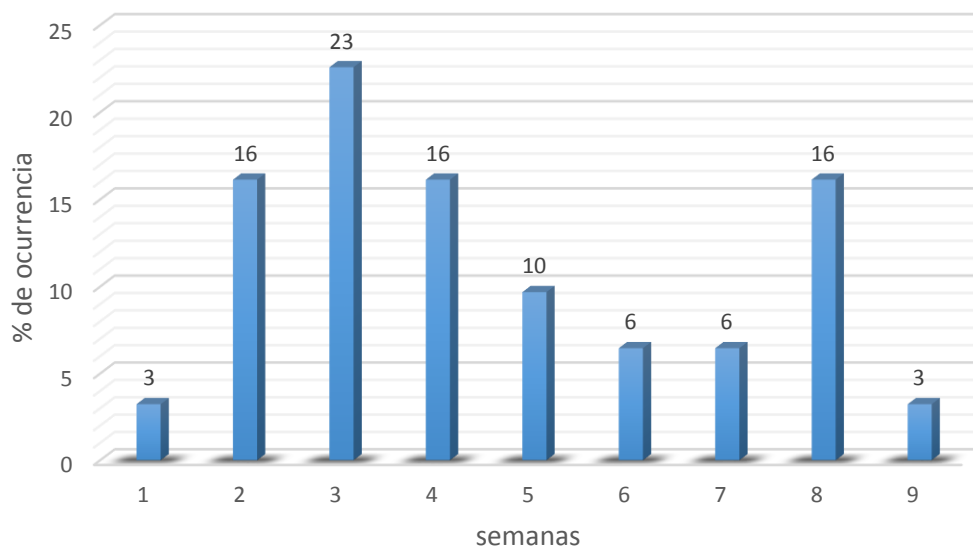
Figura 5: *Facebook* como Espacio de comunicación y participación.



Elaboración propia.

En la figura 5, sobre *Facebook* como **Espacio de comunicación y participación**, se puede observar que en las semanas 1, 5 y 6 se produjo una frecuencia que corresponde al 7% del total de ocurrencias (11 veces) por cada semana; en la semana 2 una frecuencia que corresponde al 8% (13); en la semana 3 una frecuencia que corresponde al 9% (14); en la semana 4 una frecuencia que corresponde al 14% (23); en la semana 7 una frecuencia que corresponde al 17% (27); en la semana 8 una frecuencia correspondiente al 12% (19); y en la última semana una frecuencia que corresponde al 20% (32). Se observa entonces que la mayor frecuencia de uso pedagógico del *Facebook* por parte del docente como Espacio de comunicación y participación se produjo en la semana 9 con un total de 32 oportunidades, mientras que en las semanas 1, 5 y 6 se aprecian frecuencias menores.

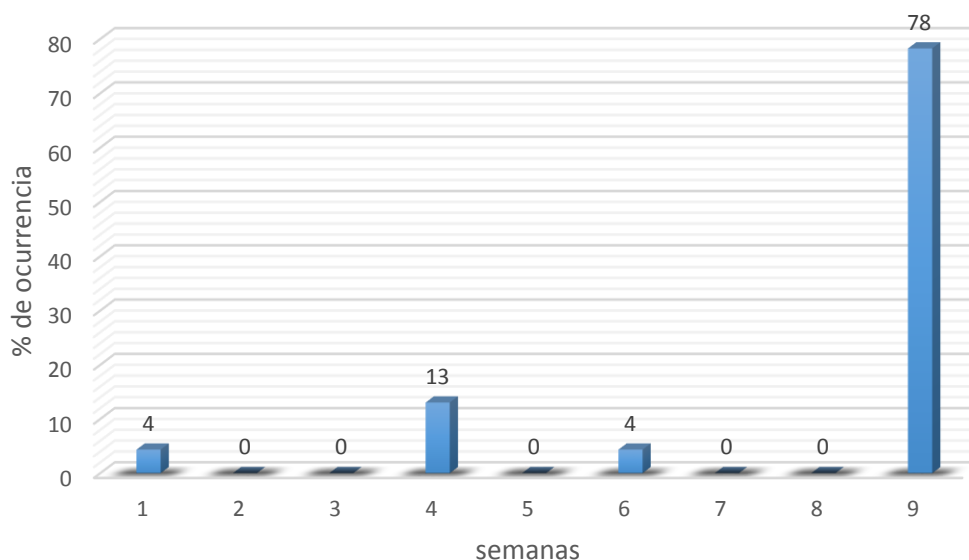
Figura 6: Facebook que posibilita enlace hipermedia.



Elaboración propia.

En la figura 6, sobre *Facebook* que **posibilita enlace hipermedia**, se puede observar que en la semanas 1 y 9 se produjo una frecuencia que corresponde al 3% del total de ocurrencias por cada semana (1 vez); en las semanas 2, 4 y 8 la frecuencia que corresponde al 16% (5); mientras que en la semana 3 una frecuencia correspondiente al 23% (7); en las semanas 4 y 8 una frecuencia que corresponde al 16% (5); en la semana 5 una frecuencia que corresponde al 10% (3); finalmente en las semanas 6 y 7 una frecuencia que corresponde al 6% (2) en cada semana. Se observa así que, la mayor frecuencia del uso pedagógico del *Facebook* por parte del docente donde posibilita el enlace hipermedia se produjo en la semana 3, con un total de 23% de ocurrencias (7) y las semanas donde hay menor frecuencia son la 1 y 9, que corresponde al 3% en cada semana.

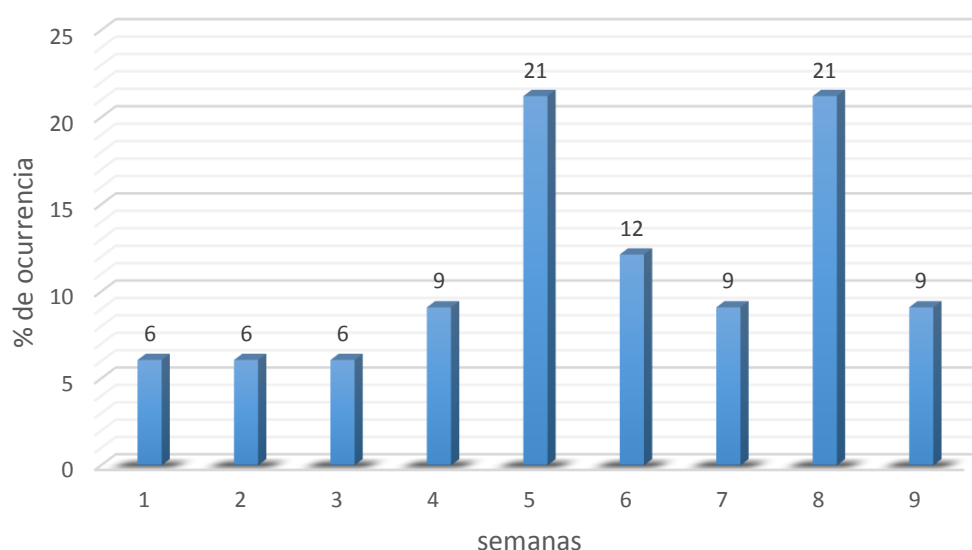
Figura 7: Espacio para trabajo colaborativo.



Elaboración propia.

En la figura 7, sobre la dimensión **Espacio para el trabajo colaborativo** se puede observar que en las semanas 1 y 6 se produjo una frecuencia que corresponde al 4% (1 vez) del total de ocurrencias por cada semana; en las semanas 2, 3, 5, 7 y 8 no se produjo ninguna ocurrencia; en la semana 4 una frecuencia que corresponde al 13% (3); y finalmente en la semana 9 una frecuencia que corresponde al 78% (18). En la dimensión Espacio para el trabajo colaborativo se puede observar que las frecuencias de uso pedagógico del *Facebook* por parte del docente son mínimas en todas las semanas, excepto en la última cuando la frecuencia aumenta drásticamente en un 78% de ocurrencia.

Figura 8: Espacio para la metacognición.

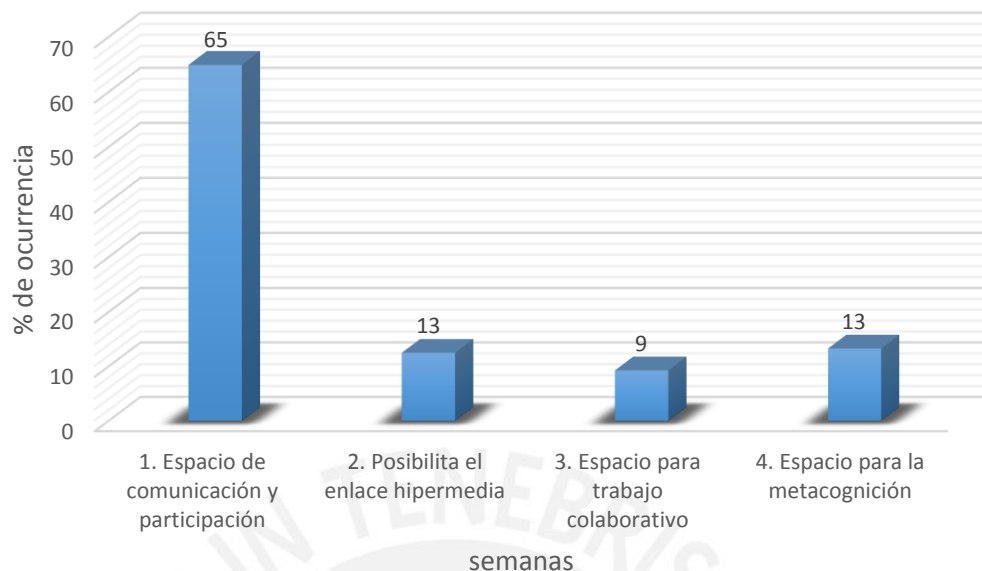


Elaboración propia.

En la figura 8, sobre la dimensión **Espacio para la metacognición**, se puede observar que las semanas 1, 2 y 3 existe una frecuencia que corresponde al 6% del total de ocurrencias por cada semana (2 veces); en las semanas 4, 7 y 9 una frecuencia correspondiente al 9% (3); en las semanas 5 y 8 se observa una frecuencia que corresponde al 21% (7); y finalmente en la semana 6 una frecuencia correspondiente al 12% (4). Por lo que podemos apreciar que la mayor frecuencia se produjo en las semanas 5 y 8, con una frecuencia de que corresponde al 21% (7) en que el docente promovió esta dimensión; mientras que en las tres primeras semanas se observa una menor frecuencia con sólo el 6% (2) en cada una. Es así que, las oportunidades en las que el docente promueve un espacio para la metacognición logran frecuencias mayores después de la cuarta semana.

En síntesis, para analizar el uso pedagógico de la red social *Facebook* en todas sus dimensiones presentamos la siguiente figura:

Figura 9. Frecuencia de uso pedagógico del Facebook por dimensiones.



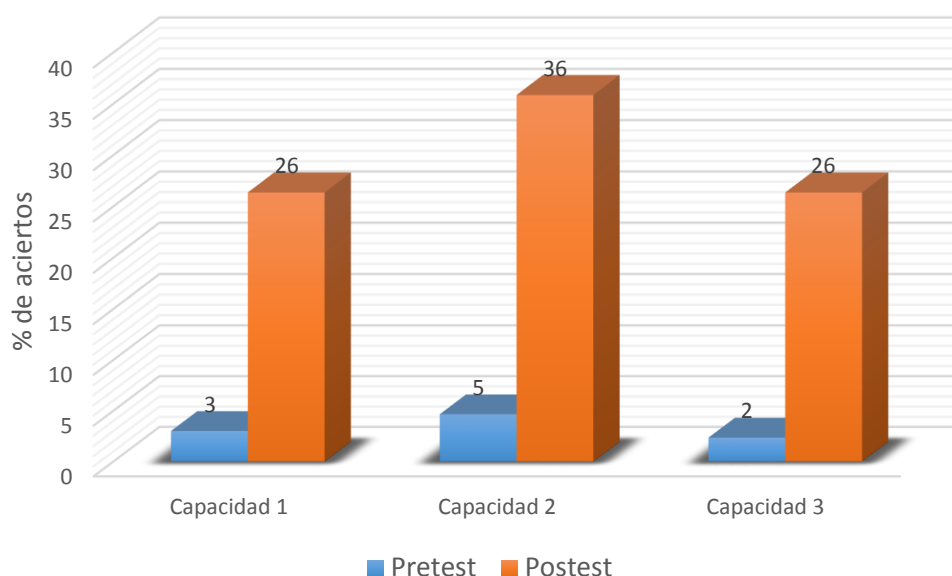
Elaboración propia.

Analizando de manera general la frecuencia en que el docente usó pedagógicamente el *Facebook*, según cada dimensión, se observa en la figura 9 que en la primera dimensión Espacio de comunicación y participación existe una frecuencia de 161 oportunidades, que corresponde al 65% de la ocurrencia total; en la segunda dimensión Posibilita el enlace hipermedia observamos una frecuencia de 31, correspondiente al 13%; mientras que en la tercera dimensión Espacio para trabajo colaborativo se observa una frecuencia de 23, correspondiente al 9%; y finalmente en la cuarta dimensión Espacio para la metacognición hay una frecuencia de 33, que corresponde al 13%. De esta forma, se aprecia que la dimensión donde existe una mayor frecuencia es la de Espacio de comunicación y participación, con el 65% de frecuencia de uso, mientras que la dimensión con menor frecuencia es la de Espacio de trabajo colaborativo con 9%.

Con respecto al segundo objetivo específico, se presentan los siguientes resultados:

d

Figura 10. Porcentaje de aciertos en el pretest y postest del grupo control.



Elaboración propia.

Siendo las capacidades del área de Historia y Geografía trabajadas en el programa de intervención:

Capacidad 1: Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales.

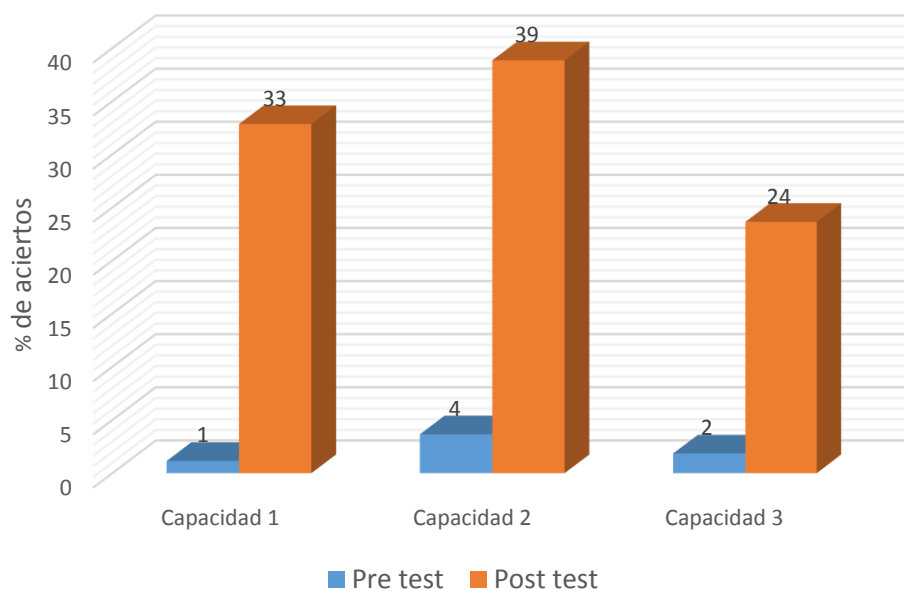
Capacidad 2: Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.

Capacidad 3: Maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico.

En la figura 10 observamos que en la capacidad 1, Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales, los alumnos que forman parte del grupo control obtuvieron en el pretest una media de 0.6 puntos, que corresponde al 3% del porcentaje de aciertos total; mientras que en el posttest obtuvieron una media de 5.3, que corresponde al 26%. En la capacidad 2, Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos, los estudiantes obtuvieron una media de 0.9, correspondiente al 5%; mientras que en el posttest obtuvieron una media de 7.2, que corresponde al 36%. Finalmente, en la capacidad 3, Maneja

y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico, los estudiantes obtuvieron una media de 0.5, que corresponde al 2%; mientras que en el postest obtuvieron 5.3, correspondiente al 26%. Por consiguiente y según lo observado en la figura 9 podemos señalar que en la evaluación del grupo control, que recibió sus clases presenciales en la institución educativa y que no participaron del programa de intervención, mejoraron en sus resultados del postest con respecto al pretest en un 23%, 31% y 26% respectivamente. Por lo que apreciamos un mayor desarrollo de la capacidad 2, Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos; y un menor desarrollo en la capacidad 1, Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales.

Figura 11: Porcentaje de aciertos en el pretest y postest del grupo control.

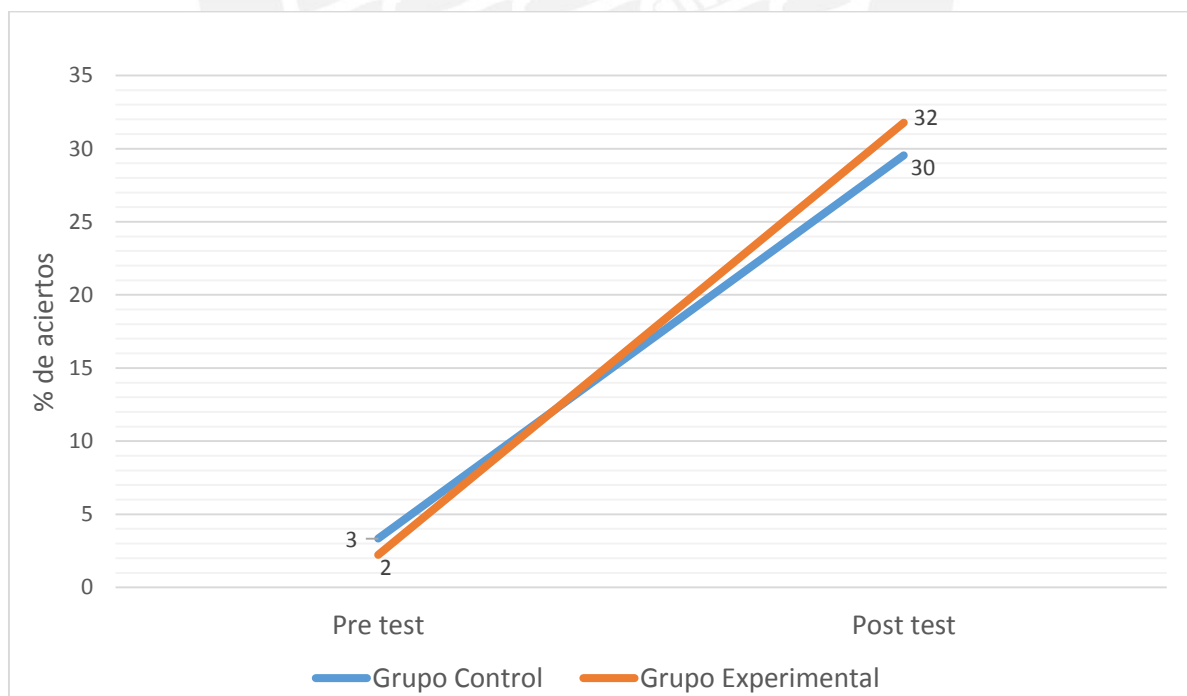


Elaboración propia

En figura 11 observamos que en la capacidad 1, Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales, los alumnos que forman parte del grupo experimental obtuvieron en el pretest una media de 0.2, que corresponde al 1% del porcentaje de aciertos total; mientras que en el postest obtuvieron una media de 6.6 que corresponde al 33%. En la capacidad 2, Elabora explicaciones

históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos, los estudiantes obtuvieron una media de 0.7, correspondiente al 4%; mientras que en el postest obtuvieron una media de 7.8 que corresponde al 39%. Finalmente en la capacidad 3, Maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico, los estudiantes obtuvieron una media de 0.4, que corresponde al 2%; mientras que en el postest obtuvieron 4.7 correspondiente al 24%. Por consiguiente y según lo observado en la figura 10, podemos señalar que en la evaluación del grupo experimental, que recibió sus clases presenciales en la institución educativa y la aplicación del plan de intervención Aprendiendo en *Facebook*, mejoraron en sus resultados del postest con respecto al pretest en un 31%, 35% y 22% respectivamente. Por lo que apreciamos un mayor desarrollo de la capacidad 2, Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos, y un menor desarrollo en la capacidad 3, Maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico.

Figura 12: Porcentaje de aciertos en el desarrollo de competencias en el grupo control y grupo experimental



Elaboración propia.

En la figura 12: Porcentaje de aciertos en el desarrollo de competencias en el grupo control y grupo experimental, observamos que el grupo control obtuvo en el pretest una media de 2.0 puntos, que corresponde al 3% del porcentaje total de aciertos; y en el postest una media de 17.7 puntos, que corresponde al 30% del porcentaje total de aciertos. Mientras que el grupo experimental obtuvo en el pretest una media de 1.3, que corresponde al 2% y en el postest una media de 19.1, correspondiente al 32%.

Por consiguiente y según lo observado en la figura 11, podemos señalar que en la evaluación del grupo control, que sólo recibió sus clases presenciales en la institución educativa y no participó en el plan de intervención Aprendiendo en *Facebook*, mejoraron sus resultados del postest con respecto al pretest en un 27%. Mientras tanto, el grupo experimental, que recibió sus clases presenciales en la institución educativa y, además, la aplicación del plan de intervención Aprendiendo en *Facebook*, mejoraron sus resultados del postest con respecto al pretest en un 30%. **Por consiguiente, los estudiantes que tuvieron sus clases presenciales en la institución educativa y participaron en el programa de intervención desarrollaron competencias en el área de Historia y Geografía en un mayor porcentaje que los alumnos que no participaron en el programa de intervención y solo tuvieron sus clases presenciales en la institución educativa. Lo que nos indica que el programa de intervención ha servido para desarrollar competencias en el área de Historia y Geografía.**

Con la finalidad de evidenciar estadísticamente diferencias significativas, a continuación se presentarán los siguientes resultados:

Para decidir qué estadístico utilizar en la contrastación de la hipótesis, debemos primero contrastar la normalidad de nuestros datos. Para ello se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, debido a que tenemos una muestra pequeña de 30 estudiante, cuyo resultado fue el siguiente: Shapiro-Wilk = 0,063, nivel de significancia (Sig) = 0,001. Es así que, siendo la hipótesis nula que la población está distribuida normalmente, si el p-valor = 0,001 es menor a alfa (nivel de confianza=0,05) entonces la hipótesis nula es rechazada. Podemos afirmar que los

datos de nuestra muestra no tiene una distribución normal, es decir la distribución de nuestros datos no es simétrica alrededor de su media. La distribución normal se caracteriza por ser representada por una curva en forma de campana, al centro la media aritmética como un punto central, una mitad del área bajo la curva se encuentra a la derecha de este punto central y la otra mitad está a la izquierda de dicho punto (Vila, Sedano, Juan & López, 2002).

Al no tener una distribución normal para realizar la contrastación de nuestra hipótesis necesitamos una prueba no paramétrica como la Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, cuyos resultados son:

Tabla 2. Rangos negativos, positivos y empates en el grupo experimental

Grupo experimental Postest-Pretest	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos: Evaluación de salida menor que evaluación de entrada	0 ^a	0	0
Rangos positivos: Evaluación de salida mayor a evaluación de entrada	30 ^b	15,50	465,00
Empates: Evaluación de salida igual a evaluación de entrada	0 ^c		
Total	30		

Elaboración propia.

En la tabla 2 se observa el rango negativo, positivo y empates del grupo experimental. Como se observa, no existe ningún caso de rango negativo ni empate, lo que significa que ningún estudiante tuvo un puntaje en el examen de salida (postest) menor o igual que en el examen de entrada (pretest); todos los casos estuvieron dentro del rango positivo; es decir, que todos los estudiantes tuvieron en el examen de salida (postest) un puntaje mayor que en el examen de entrada (pretest). Es así que, en un 100% los resultados del post test fueron mayores que en el pretest.

En relación con el uso pedagógico del *Facebook* y el desarrollo de competencias, el estadístico de Wilcoxon, $(Z) = -4,785$ y su nivel crítico bilateral (Sig. asintótica bilateral) = 0,000, demostró diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental. Puesto que el nivel crítico (0.000) es menor a 0,05 (95%), se puede rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis del investigador. De esta manera, se afirma que **existe suficiente evidencia estadística para afirmar que el uso pedagógico del *Facebook* incrementa significativamente el desarrollo de las competencias de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria en el área de Historia y Geografía.**

4.2 Discusión de los resultados

Los resultados mostrados permiten determinar los efectos en el desarrollo de las competencias en el área de Historia y Geografía a partir del uso pedagógico de la red social *Facebook*.

Con respecto a la descripción de las dimensiones del uso pedagógico de la red social *Facebook* podemos señalar que, como **Espacio para la comunicación y participación**, se observa que la mayor frecuencia de uso por parte del docente se produjo en la última semana del programa de intervención; debido a que en este tiempo se realizó el trabajo colaborativo planteado por el docente. Siendo la comunicación fundamental para el trabajo colaborativo, tal como lo explica Vinagre (2010), esto es promovido por el uso pedagógico de la red social. De esta forma el docente mantiene contacto permanente con los estudiantes para darles las indicaciones generales del trabajo, para hacer el seguimiento y asegurar la calidad de la participación de los estudiantes.

Por otro lado, en la 1ra., 5ta. y 6ta. semana se aprecian las frecuencias menores. Sin embargo, notamos que, en todo momento, *Facebook* es un espacio para la comunicación y participación de parte del docente y los estudiantes. De esta manera, se reconoce el potencial de esta red social para el aprendizaje formal de los estudiantes al establecer comunicación e interacción en diferentes niveles, entre profesores y estudiantes y entre estudiantes, incluso fuera de las paredes del aula de manera ubicua.

En la dimensión denominada: **Posibilita el enlace hipermedia**, se observa que la mayor frecuencia del uso pedagógico del *Facebook* por parte del docente se produjo en la tercera semana y las semanas donde se aprecia menor frecuencia de uso corresponden a la primera y la última semana. Esto debido a que, en concordancia con la programación del plan de intervención, en ciertas semanas los contenidos necesitaban ser explicados a través de fotografías, videos y otros recursos de la *Web 2.0*; mientras que en las semanas de menor uso se hicieron la presentación del programa de intervención y el trabajo colaborativo.

A pesar de que no existe una frecuencia homogénea de uso en todas las semanas, se posibilitó el enlace hipermedia en todo el programa de intervención; pues, como afirma De Haro (2011), una de las ventajas de la red social *Facebook* es que permite aprovechar todas las otras herramientas que la *Web 2.0* puede ofrecernos. En definitiva, el uso pedagógico de la red social *Facebook* se enriquece por el enlace rápido y directo a otras herramientas de la *Web 2.0* que puede plantear el docente para contribuir al desarrollo de competencias; por ejemplo observar una imagen o leer una noticia de algún periódico internacional, apreciar un video de *YouTube* o enlazar a otro tipo de páginas como *Google Maps* e incluso a otras redes sociales como *Twitter* o *Pinterest*, inclusive sin tener que salir de la red social *Facebook*.

Con respecto a la dimensión **Espacio para el trabajo colaborativo**, que se realizó a través de grupos más pequeños dentro de *Facebook* y utilizando la herramienta Archivos, se pudo observar que las frecuencias de uso pedagógico del *Facebook*, por parte del docente, son mínimas en todas las semanas; excepto en la última semana. El trabajo colaborativo es parte esencial del trabajo con TIC, además, nos proporciona una diversidad de ventajas; tal como lo explica Vinagre (2010) facilitan el aprendizaje colaborativo, permitiendo que los estudiantes puedan compartir información y trabajar de manera conjunta; además, es flexible y permite al estudiante trabajar a su ritmo; por otro lado, permite que se puedan compartir experiencias y contactar con otros grupos que hagan cosas similares.

Sin embargo, según detalla Macdonald (2003), el trabajo colaborativo es complejo; para realizar este tipo de trabajo es necesario que los estudiantes estén familiarizados con la forma de trabajo colaborativo y en línea, tener confianza en su desempeño y tener desarrolladas habilidades sociales para el trabajo colaborativo. De no tenerlas, será necesario que el docente las trabaje y las evalúe. Frente a lo expuesto podemos afirmar que, el uso pedagógico de la red social *Facebook*, dentro de la dimensión Espacio para trabajo colaborativo, es uno de los objetivos más importantes del uso pedagógico de las redes sociales y que se realizó solo al final del plan de intervención, debido a la poca práctica de los estudiantes en este entorno y al inexistente trabajo colaborativo en línea que ellos realizan; por lo que se prefirió centrar la actividad colaborativa más importante al final del programa y que estén más familiarizados con el entorno usado con fines educativos.

En la dimensión **Espacio para la metacognición**, se pudo observar que durante las primeras semanas se presentaron frecuencias menores y a partir de la cuarta semana las frecuencias de uso fueron incrementándose. Esto debido a que consideramos que en las primeras semanas el estudiante debía familiarizarse con el entorno creado en la red social Facebook, para posteriormente pueda reflexionar sobre su propio trabajo, estableciendo estrategias a seguir frente a las situaciones problemáticas que se le presenten, tal como lo sostiene Camacho (2010). Con todo ello, se le permite ser más conscientes de los recursos y herramientas que le facilitarán el aprendizaje. Así también lo afirman Islas y Carranza (2012), quienes en sus investigaciones concluyeron que estos entornos enriquecen la metacognición. Por lo tanto, el uso pedagógico de *Facebook*, en su dimensión Espacio para la metacognición, debe estar presente dentro de las sesiones creadas por el docente; centrándonos especialmente en la reflexión sobre cómo aprendemos en Internet y qué estrategias podemos utilizar para hacerlo exitosamente.

Si analizamos de manera general todas las dimensiones trabajadas para el uso pedagógico de la red social *Facebook*, podemos distinguir que la dimensión donde existe una mayor frecuencia de uso fue la de Espacio de comunicación y participación, mientras que la dimensión con menor frecuencia fue la de Espacio de

trabajo colaborativo. No en vano, la mayoría de autores afirman que la red social *Facebook* facilita la comunicación e interacción (Camacho, 2010; De Haro, 2011) debido a su facilidad, rapidez y bajo costo; lo cual es una ventaja para su uso pedagógico (Scearce, Kasper y McLeod, 2010). No obstante, otros autores señalan que el aprendizaje colaborativo en redes sociales exige una serie de requisitos - que al parecer aún no se han cumplido- como el manejo de competencias TIC por parte de docentes y alumnos, el desarrollo de habilidades colaborativas y una buena infraestructura y equipamiento para trabajar colaborativamente en redes sociales (Camacho, 2010; Macdonald, 2003).

Es por esto que, cualquier intervención pedagógica que realicen los docentes usando la red social *Facebook* se verá beneficiada por su característica principal de llevar las aulas más allá del espacio físico de la escuela y más allá del horario de clase; permitiendo la comunicación e interacción en línea entre docente y estudiante, estudiante y estudiante, entre grupos e incluso entre estudiantes y otros especialistas. Sin embargo, no debemos dejar de lado el trabajo colaborativo, que siendo difícil en la clase presencial, no deja de ser complicado al realizarse en línea a través de las redes sociales; especialmente si los estudiantes no están acostumbrados a utilizarlo con fines educativos o no tienen las habilidades necesarias para aprender de esta manera.

Con respecto al desarrollo de las competencias de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria en el área de Historia y Geografía en una institución pública de Lima Metropolitana, antes y después del uso pedagógico de la red social *Facebook*; se encontraron los siguientes resultados:

En cuanto a las capacidades desarrolladas en el grupo control, que recibieron sus clases presenciales en la institución educativa y que no participaron del programa de intervención, observamos que sus resultados mejoraron en el postest con respecto al pretest. Siendo la capacidad 2 y 1 la de mayor y menor desarrollo, respectivamente. De acuerdo con Minedu (2015) esto significa que desarrollaron más la capacidad relacionada a elaborar explicaciones basadas en evidencias, empleando de manera correcta conceptos históricos, así mismo, explicando y

jerarquizando las causas de los procesos históricos, estableciendo múltiples consecuencias y determinando su efecto en el presente que tendrá trascendencia en el futuro. Por otro lado, desarrollaron en menor nivel la capacidad que corresponde a comprender las nociones relativas al tiempo y usarlas de manera adecuada, entendiendo los sistemas de medición del tiempo; así también, ordenar hechos y procesos históricos de manera cronológica para ser explicadas de forma coherente, del mismo modo explicar procesos históricos simultáneos como dinámicas de cambios y permanencias.

Sin embargo, notamos que el porcentaje que representa el desarrollo de estas capacidades, por consiguiente las competencias del área, son menos de la tercera parte de lo esperado. Este resultado es explicado por Pagés (2009) cuando afirma que para empezar a desarrollar competencias relacionadas con el área de Historia y Geografía es necesario cambiar la manera de intervenir en la práctica educativa. Además, según Guerrero (2015), en nuestro país se están cometiendo muchos errores cuando los docentes queremos desarrollar competencias; ello relacionado no sólo con la práctica del docente sino también con las políticas educativas planteadas por el gobierno. Por consiguiente, se hace necesario una capacitación y acompañamiento a los docentes para que cambien su práctica pedagógica e internalicen las características e importancia del desarrollo de competencias en el aula.

Con respecto a las capacidades desarrolladas en el grupo experimental, que recibieron sus clases presenciales en la institución educativa y, además, participaron en el programa de intervención Aprendiendo en Facebook, observamos que sus resultados mejoraron en el postest con respecto al pretest. Siendo la capacidad 2, elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos, la capacidad con mayor desarrollo; y, en menor porcentaje, la capacidad 3, maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico. Por un lado y de acuerdo con Minedu (2015), esto significa que desarrollaron más la capacidad relacionada a elaborar explicaciones basadas en evidencias, empleando de

manera correcta conceptos históricos, así mismo, explicando y jerarquizando las causas de los procesos históricos, estableciendo múltiples consecuencias y determinando su efecto en el presente que tendrá trascendencia en el futuro. Por otro lado, desarrollaron en menor nivel la capacidad que corresponde a manejar y elaborar distintas fuentes para poder analizar los diferentes espacios geográficos; así mismo, a observar, ubicar y orientarse, comprendiendo el espacio geográfico y poder desenvolverse en él. Esto debido a las dificultades en el uso de algunas aplicaciones Web 2.0, especialmente, para la creación de contenidos a través de dispositivos móviles por parte de los estudiantes.

Finalmente, si comparamos las capacidades desarrolladas en el grupo control y el grupo experimental, podemos afirmar que el grupo experimental, es decir los estudiantes que tuvieron sus clases presenciales en la institución educativa y participaron en el programa de intervención, desarrollaron competencias en el área de Historia y Geografía en un mayor porcentaje que los alumnos que no participaron en el programa de intervención y solo tuvieron sus clases presenciales en la institución educativa. Lo que nos indica que el programa de intervención Aprendiendo en *Facebook* ha servido para desarrollar competencias en el área de Historia y Geografía. Esto es corroborado por Martínez y Suñe (2011), De Haro (2011) y, Román y Martín (2014), quienes afirman que aunque la red social Facebook no es una herramienta creada para fines educativos; los profesores pueden utilizarla, adaptarla y convertirla en una herramienta pedagógica que facilite el logro de capacidades y competencias.

CONCLUSIONES

- Con respecto a la descripción de las dimensiones del uso pedagógico de la red social *Facebook* se puede señalar que, como espacio para la comunicación y participación, esta red social permite mantener el contacto permanente al docente y sus estudiantes, para poder asesorarlos y hacer el seguimiento de sus participaciones. Es decir, promueve la comunicación e interacción entre ambos; así como, entre los mismos estudiantes. Esta es la dimensión con más frecuencia de uso a lo largo del programa de intervención.
- Además, el uso pedagógico de la red social *Facebook* posibilita el enlace hipertextual. Por ello, diversos recursos de la *Web 2.0* pueden ser vinculados a la red social *Facebook*, incluso pueden ser utilizados directamente sin necesidad de salir de la red social.
- Asimismo, el uso pedagógico de la red social *Facebook* promueve un espacio para el trabajo colaborativo. Este tipo de trabajo, es el más representativo de esta red social porque permite que los alumnos puedan comunicarse con facilidad y compartir información, en suma aprender en equipo. Sin embargo, el trabajo colaborativo requiere que los estudiantes estén familiarizados con este tipo de trabajos y desarrollen ciertas competencias de manejo de TIC y competencias sociales que también se deben desarrollar.
- De la misma manera, el uso pedagógico de la red social *Facebook* permite crear un espacio para la metacognición. Da oportunidad a los estudiantes para reflexionar sobre su propio aprendizaje, a partir de actividades y preguntas que formula el profesor; para posteriormente, establecer estrategias que sirvan para enfrentar situaciones problemáticas; centrándonos especialmente en la reflexión de su aprendizaje en Internet.

- El uso pedagógico de la red social *Facebook*, como entorno de aprendizaje, facilita el desarrollo de capacidades, especialmente la capacidad de elaborar explicaciones históricas que corresponde a la competencia Construye interpretaciones históricas. No obstante, el desarrollo de las competencias en el área de Historia, Geografía y Economía en general es menor de lo esperado. A pesar de que las reformas educativas relacionadas con este enfoque curricular se han dado hace varios años en nuestro país, aún los docentes no se han concientizado sobre la importancia de enseñar en un enfoque por competencias ni se han preparado para su implementación.
- Finalmente, el uso pedagógico de la *Facebook* incrementó significativamente el desarrollo de las competencias en el área de Historia y Geografía en los alumnos que participaron en el programa de intervención Aprendiendo en *Facebook*, esto confirma que esta red social, a pesar de no ser una herramienta educativa, puede ser utilizada por los docentes para desarrollar capacidades y por ende competencias, convirtiéndola en una importante herramienta pedagógica.

RECOMENDACIONES

- Complementar la presente investigación con otros estudios donde se pueda reconocer el uso pedagógico de las redes sociales en otras áreas curriculares y en contextos sociales y económicos diferentes. Especialmente, enfocar sus objetivos para explicar cómo pueden las TIC desarrollar competencias en las diferentes áreas curriculares.
- Promover en las autoridades de las instituciones educativas el uso pedagógico de la red social *Facebook*, que facilita el desarrollo de competencias de los estudiantes, mediante jornadas pedagógicas donde se muestre los resultados de los diferentes estudios realizados sobre el tema.
- Reflexionar con los docentes de la institución educativa, sobre las formas cómo desarrollan las competencias en el aula de clase y la manera en que las redes sociales, como *Facebook*, pueden facilitar este trabajo.
- Promover el desarrollo de competencias digitales en los maestros, con respecto al uso de las TIC y de las redes sociales en específico, para el uso pedagógico de estos entornos en el área de Historia y Geografía como en otras áreas, tales como Matemática e Inglés. Para lo cual sería necesario un eficiente proceso de capacitación y monitoreo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS

- Acuña, G., Apaza, J., García, C. y Medina, L. (2012). *Planeamiento Estratégico del Distrito de San Juan de Miraflores*. Tesis de Maestría. Lima: Pontificia Universidad Católica.
- Alvarez, J. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En Gimeno, J. (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Madrid: Ediciones Morata.
- Amador, C., Santana, L., García, L., Gurrión E., y Flores, R. (2014). *Las redes sociales en la Educación Superior. Estudio de casos*. Recuperado de <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/91>
- American Psychological Association (2009). How technology changes everything (and nothing) in psychology. *American Psychologist*. Recuperado de <http://ccare.stanford.edu/wp-content/uploads/2013/09/How-Tech-Changes-Everything-and-Nothing-in-Psychology.pdf>
- Andréu, J. (s.f.). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA*. Recuperado de www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3897521.pdf
- Balarin, M. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Perú*. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Peru_ok.pdf
- Bates, T. (2006). Promesas y mitos de la educación virtual en la educación post secundaria. En Castells, M. (Ed.), *La Sociedad Red: una visión global* (pp. 335-359). Madrid: Alianza Editorial.
- Boyd, D. (2017). *Why youth social network sites: The role of networked publics in teenage social life*. Recuperado de: <http://www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf>
- Camacho M. (2010). Las redes sociales para enseñar y aprender. En Castañeda, L. (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (Pág. 91-104). Sevilla: Eduforma.
- Castañeda, L. y Gutierrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En Castañeda, L. (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (Pág. 17-38). Sevilla: Eduforma.

- Castells, M. (1996). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. España: Areté.
- Castells, M. (2005). The Network Society: From Knowledge to Policy. En Autor y G. Cardoso (Eds.), *The Network Society. From Knowledge to Policy* (pp. 3-22). Recuperado de <http://goo.gl/mKKPNa>
- Castells, M. (2006). Informacionalismo, redes y Sociedad Red: una propuesta teórica. En Autor (Ed.), *La Sociedad Red: una visión global* (pp. 27-76). Madrid: Alianza Editorial.
- Chan, M. (2004). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales. *Revista Digital Universitaria*. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/int68.htm>
- Costa, S., Cuzzocrea, F. y Nuzzaci, A. (2014). Uses of the Internet in Educative Informal contexts. Implication for Formal Education. *Revista Comunicar*. doi: 10.3916/C43-2014-16. 43, 164-171.
- De Haro, J. (2011). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Delgado, G. (2005). *El mundo moderno y contemporáneo I. De la era moderna al siglo imperialista*. Person: México. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=1oJ22dmhBZIC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>.
- Erjavec, K. (2013). Informal Learning through Facebook among Slovenian Pupils. *Scientific Journal of Media Education*. doi: 10.3916/C41-2013-11. 41, 117-126.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en el centro*. Barcelona: Edit. Graó.
- Esteve, O. y Arumi, M. (2015). *La evaluación de competencias y el portafolio del estudiante*. Recuperado de <http://xtec.cat/fadulats/formacio/semi/autoapre/evaluacion.pdf>
- Fewkes A. y McCabe, M. (2012). Facebook: Learning Tool o Distraction? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972449.pdf>
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906. 34, 906-911.
- Futuro Labs (2014). *Demografía de Facebook en el Perú 2014*. Recuperado de <http://www.futurolabs.com/demografia-de-Facebook-en-el-peru-2014>
- Guba, E. y Lincoln Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_2/4/1.Guba_y_Lincoln.pdf

- Gomez, M., Deslauriers, J. y Alzate, M. (2010). *Cómo hacer tesis de Maestría y Doctorado*. Bogotá : Eco Ediciones.
- Goos, M. Galbaith, P. y Renshaw, P. (2002). Socially mediated metacognition: creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving. *Educational Studies in Mathematics*. doi:10.1023/A:1016209010120. 49,193-223.
- Guerrero, L. (20 de enero 2015). Educar en competencias, ¿un sueño imposible? [Blog]. Recuperado de <http://educacion-peru.blogspot.com/2015/01/educar-en-competencias-un-sueno.html>
- Gunawardena, C. N., Hermans, M. B., Sanchez D. Richmond, C., Bohley, M. y Tuttle, R. (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Educacional Media International*. doi:10.1080/09523980802588626. 46, 3-16.
- Gurbin, T. (2015) Metacognition and technology adoption: Exploring influences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.608.
- Harasim, L., Hiltz, S. Turoff, M. y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Islas, C., Carranza, M., y Baltazar, E. (2012). *Las redes sociales y su uso como técnicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/viewFile/27/27>
- Johnson, R. D., Gueutal, H., Falbe, C. M. (2009). Technology, trainees, metacognitive activity and e-learning effectiveness. *Journal of Managerial Psychology*. doi: 10.1108/02683940910974125. 24, 545-566.
- Junco, R. (2011). Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*. doi: 10.1016/j.chb.2011.08.026.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: MacGraw-Hill.
- Kurtz, G. (2013). Facebook group as a space for interactive and collaborative learning. *Social Media and Interactive Learning Enviroments*. doi: 10.1504/IJSMILE.2013.057461
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas para la Investigación Educativa*. Barcelona: Gráficas92.
- López, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Revista ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74,5-8.
- Llorens, F. y Capdeferro, N. (2011). Facebook's potencial for collaborative e-Learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Recuperado de

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=6e593ac2-c3e5-4cbc-8b57-953ae888b5b7%40sessionmgr4004&vid=2&hid=4203>

- Macdonald, J. (2003). Assessing online collaborative learning: process and product. *Computers and education*. doi: 10.1016/S0360-1315(02)00168-9.
- Maíz, I. y Tejada, E. (2013). La utilización de redes sociales desde una perspectiva educativa. En Barroso, J. y Cabero, J. (Coord.), *Nuevos escenarios digitales* (pp. 308-316). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Manrique, L., Revilla, D. y Lamas, P. (2014). Theoretical Approaches Underlying Primary Education Curricula in Peru. En Pinar, W. F. (Edit.), *International Handbook of Curriculum Research*. (pp. 376- 390). New York: Routledge.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Edit. Narcea.
- Marcone, S. (2010). Perspectivas de desarrollo de las TIC en el Perú, con especial incidencia en la educación. En *Las TIC en la educación*. Disponible en http://www.cne.gob.pe/docs/cne-publicaciones/Las_TIC_en_la_educacion.pdf
- Martínez I. y Suñe J. (2011). *La escuela 2.0 en tus manos: Panorama, instrumentos y propuestas*. Madrid: Ediciones Anaya Multimedia.
- Mercado, H. (2014). *La red social Facebook como recurso educativo Complementario al aprendizaje de las habilidades orales del inglés en estudiantes de quinto año de educación Secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana*. Tesis de Maestría. Lima: Pontificia Universidad Católica.
- Ministerio de Educación del Perú (2015). *Rutas del aprendizaje. Área curricular Historia, Geografía y Economía*. Recuperado de <http://recursos.perueduca.pe/rutas/documentos/Secundaria/HistoriaGeografia-VI.pdf>
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas*. Editorial Graó: España.
- Moreno, M. (2010). Aprender historia en ambientes virtuales. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719330>
- Moreno, F. (2012). *El uso de Grupos en Facebook con fines escolares por parte de adolescentes de 12 a 15 años*. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1651>
- Muñoz, C. y Towner, T. (2009). Opening Facebook: How to use Facebook in the college classroom. En I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Chesapeake. . Recuperado de <http://www46.homepage.villanova.edu/john.immerwahr/TP101/Facebook.pdf>

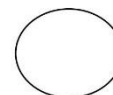
- Pagés, J. (2007). Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos. *Revista ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 52, 29-39.
- Pagés, J. (2009). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales: Reflexiones al final de una década*. Trabajo presentado en II Congreso Internacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Edit. Graó.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado en http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/construir_competencias_saberes.pdf
- Pew Research Center (2014) *Pew Research Center's Internet Project Surveys, 2012-2014*. Recuperado de <http://goo.gl/71Nd7K>
- Pew Research Center (2015). *Pew Research Center's Teens Relationships Survey*. Recuperado de http://www.pewInternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-overview-2015/pi_2015-04-09_teensandtech_02/
- Quintana, J. (1991). *La educación más allá de la escuela*. En García, V. (Coord.), *Iniciativas sociales en educación informal* (pp. 15-57). Madrid: Ediciones Rialp.
- Roig, R., Mengual, S. y Rodríguez, C. (2013). *Internet como medio de información, comunicación y aprendizaje*. En Barroso, J. y Cabero, J. (Coord.), *Nuevos escenarios digitales* (pp. 214-227). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Román, P. y Martín, A. (2014). Las redes sociales como herramientas para la adquisición de competencias en la universidad: los códigos QR a través de Facebook. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*. doi:10.7238/rusc.v11i2.2050. 2, 27-42.
- Sauto, R. (2005). Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. Recuperado de <http://goo.gl/dzVzhL>
- Santisteban, Antoni (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados*. 14, 34-56. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.
- Scearce, D., Kasper, G. y Grant, H. (2010). *Working Wikily*. Recuperado de: http://www.ssireview.org/images/articles/2010SU_Features_Scearce_Kasper_Grant.pdf
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning Theory for the Digital Age*. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. (2006) *Knowing knowledge*. Recuperado de http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

- Smith, J. (1994). *Collective Intelligence in computer-based collaboration*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Solomon, G. y Schrum, L. (2010). *Web 2.0 how-to for educators*. Washington D.C.: International Society for Technology in Education
- Suárez, C. (2010). La formación en red como objeto de estudio. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3664428>
- Suárez, C. (2011) Sala Conocer II: *Con quién @prender*. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4TLI1Gmf-R0>
- Suárez, C. y Gros, B. (2013). *Aprender en red. De la interacción a la colaboración*. Barcelona: Editorial UOC.
- Suárez, G. (2014). *Guía orientadora para la elaboración del Plan de Tesis*. Lima: PUCP.
- The Education Foudation (2013). *Facebook guide for educators. A tool for teaching and learning* London SW1Y 4TE. Recuperado de <http://www.ednfoundation.org/wp-content/uploads/Facebookguideforeducators.pdf>
- Tobón, S. y Mucharraz, G. (2010). *¿Cómo abordar el Modelo de competencias? En la práctica docente*. México: Kundraivi.
- Tobón, S. (2013). Evaluación de las competencias en la educación básica. México: Editorial Santillana.
- Tobón, S. (2014). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Torres, G. y Rositas, J. (2011). *Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias*. México: Edit. Trillas.
- Velilla, J., Adiego, P. y Climent, E. (2007). Contenidos procedimentales en geografía mediante materiales multimedia. *Revista ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 52, 97-109.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Vila, A., Sedano M., Juan A. y López, A. (2002). *La distribución normal*. Recuperado de http://www.uoc.edu/in3/emath/docs/Distrib_Normal.pdf
- Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Zapata-Ros, M. (2012). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/17463>



PRUEBA DEL ÁREA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Nombre del alumno(a):..... Grado: 5to. Sección:..... Edad:

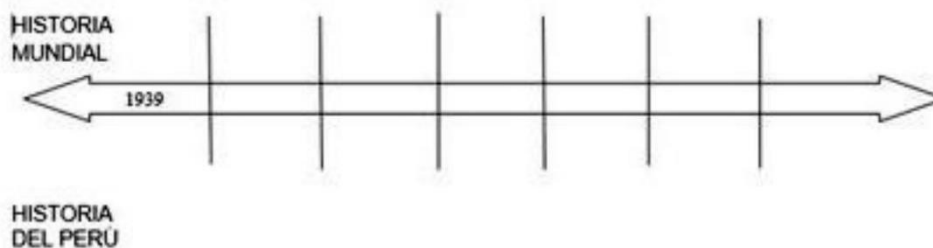


I. RESPONDE: ¿Cuáles fueron los principales acontecimientos sucedidos en el Perú en la década del 40, durante la II Guerra Mundial y parte de la Guerra Fría? Mencione por lo menos 4

II. COMPLETA LAS FECHAS EN LA LÍNEA DE TIEMPO, ubica los siguientes hechos que acontecieron en la Segunda Guerra Mundial en la parte de arriba y en la parte de abajo los hechos que sucedieron en el Perú (puedes usar los que escribiste en la pregunta I)

- | | |
|---|---|
| • Renuncia Hitler. | • Invasión alemana a Polonia. |
| • Capitulación alemana | • Desembarco aliado en Normandía: Día D |
| • Batalla de Stalingrado: Primera derrota alemana | • Derrota francesa |
| • Batalla de Inglaterra | • Ataque alemán a la URSS |
| • Ataque japonés a Pearl Harbour | • Lanzamiento de bomba atómica en Hiroshima |

TÍTULO: _____



III. De la lista anterior sobre los hechos sucedidos en el mundo señala 4 que te parezcan más importantes y explica por qué las escogiste:

IV. ¿Qué relación existe entre la II Guerra Mundial y la Guerra Fría? Expliquen

V. SEÑALA LOS DETONANES, CAUSAS COYUNTURALES Y ESTRUCTURALES DE LA II GUERRA MUNDIAL

II GUERRA MUNDIAL		
DETONANTES	CAUSAS COYUNTURALES	CAUSAS ESTRUCTURALES


VI.COMPLETA EL CUADRO:

CAUSAS	SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	CONSECUENCIAS

VII. PINTA EN EL PLANISFERIO LOS PAÍSES DEL EJE DE COLOR ROJO Y A LOS PAÍSES ALIADOS DE COLOR AZUL. COMPLETA LA LEYENDA Y EL TÍTULO

LEYENDA:

LEYENDA





CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

Estimado padre de familia/madre de familia/tutor a cargo

El presente documento tiene como finalidad solicitarle el permiso para que su hijo(a) participe en la investigación conducida por la profesora Betty López Amésquita en coordinación con la Dirección de la I.E. San Juan y los docentes del 5to. año del área de Historia y Geografía. El objetivo del estudio es conocer el efecto que tiene el uso educativo de la red social Facebook en el desarrollo de las competencias del curso de Historia y Geografía.

Si usted permite la intervención de su menor hijo(a) en este estudio, el(ella) podrá participar en las sesiones de trabajo dentro del Facebook para reforzar lo aprendido en las clases de Historia y Geografía durante todo el segundo bimestre. Para lo cual su hijo(a) deberá inscribirse en un GRUPO CERRADO de Facebook donde sólo los profesores de Historia y Geografía y los alumnos de 5to. año podrán interactuar y donde sólo se trabajarán actividades educativas dirigidas a mejorar los aprendizajes en el curso de Historia y Geografía. Para ello se realizarán actividades como lecturas, observación de videos, debates, tareas en equipos, uso de herramientas educativas en internet, entre otros.

Uno de los beneficios de participar en este estudio es que los alumnos tendrán una asesoría en línea diaria durante todo el bimestre, lo cual no tendrá ningún costo monetario; no tendrán que dirigirse a ningún otro lugar para este fin pues la comunicación es ÚNICAMENTE virtual a través del Facebook, ellos podrán conectarse desde su hogar o en el lugar y el momento que usted crea conveniente. El tiempo que utilice el Facebook para este fin será decisión de usted y de su hijo(a), las actividades que se plantearán están planificadas para desarrollarse en 3 horas semanales de estudio aproximadamente. Es importante aclarar que las sesiones de clase del curso en la institución educativa se seguirán llevando a cabo con toda normalidad.

La participación de su hijo(a) será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación o alguna otra actividad de tipo educativa.

Tenga en cuenta además que puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted ni para su menor hijo(a).

Muchas gracias por su participación.

Prof. Betty López Amésquita



Yo, _____ doy mi consentimiento para que mi hijo(a) _____ participe en la investigación y soy consciente de que es enteramente voluntaria.

Al firmar esta autorización acepto haber leído la información necesaria para decidir que estoy de acuerdo con que mi hijo(a) participe en la investigación. Manteniendo los datos personales y resultados de sus evaluaciones de manera confidencial y siendo utilizadas únicamente con fines educativos.

Entiendo que mi hijo(a) puede finalizar su participación en esta investigación en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para el(ella).

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento y que puedo pedir información sobre los resultados de éste cuando haya concluido. Para ello, puedo comunicarme con la profesora Betty López Amésquita a través de su correo electrónico o teléfono personal.

Nombres y apellido del padre de familia

DNI

Firma